بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم :.......................................
التاريخ :.......................................
المشفوعات :.......................................

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة

الاسم (رباعي) : صبحي بن سعيد عويض الحارثي الكلية : التربية القسم : علم النفس

الأطروحة مقدمة لنيل درجة : الماجستير التخصص : إرشاد نفسي

عنوان الأطروحة : الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.. وبعد ..

فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤٢٠/٧/٢٩هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة... وحيث قد تم عمل اللازم فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه.

أعضاء اللجنة

المشرف	مناقش من داخل القسم	مناقش من خارج القسم
الإسم : د. أحمد بن السيد محمد إسماعيل	أ. د. زايد بن عجير الحارثي	د. السعيد بن محمود السعيد عثمان
التوقيع :	التوقيع :	التوقيع :

يعتمد / رئيس قسم علم النفس

الإسم : د. محمد جعفر جمل الليل

التوقيع:

يوضع هذا النموذج أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة في كل نسخة من الرسالة.

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ (١٠ خطوط)

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى
كلية التربية - قسم علم النفس

الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف

إعداد
الطالب / صبحي سعيد عويض الحارثي

إشراف
الدكتور / أحمد بن السيد محمد إسماعيل

دراسة مقدمة لقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى
متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص (إرشاد نفسي)

الفصل الدراسي الأول

١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م

قال تعالى :

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لا تَخُونُواْ اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَـٰنَـٰتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾

(سورة الأنفال آية ٢٧)

قال الرسول صلى الله عليه وسلم :

((من غشنا فليس منا))

رواه الطبراني في صحيح الجامع)

مخلص الدراسة

موضوع الدراسة: الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف .

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط، ومعرفة العلاقة بين وجهة الضبط وبعض سمات الشخصية (العصابية ، الإنبساطية ، الكذب) إضافة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وبعض سمات الشخصية ومعرفة الفروق بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في كل من وجهة الضبط (داخلي / خارجي) وبعض سمات الشخصية (العصابية ، الإنبساطية ، الكذب) .

فروض الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وبين وجهة الضبط لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط وكلا من :

أ. العصابية .

ب. الانبساطية .

ج. الكذب.

٣- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وكلاً من :

أ. العصابية .

ب. الانبساطية .

ج. الكذب .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش في كل من :

أ. وجهة الضبط (داخلي / خارجي).

ب. بعض سمات الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الكذب).

الأدوات المستخدمة :

١- مقياس وجهة الضبط ، إعداد كليفورد ، كليري (١٩٧٢م) ، ترجمه بالعربية مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٠م).

٢- مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي ، إعداد (نبيل حافظ وآخرون ، ١٩٩٠م).

٣- قائمة آيزنك للشخصية ، أعدها بالعربية(جابر عبدالحميد ومحمد فخر الاسلام ، ١٩٦٣م) .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط عند مستوى دلالة (٠١ر) .

٢- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وكل من العصابية والإنبساطية ، بينما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين وجهة الضبط والكذب عند مستوى دلالة (٠١ر٠) .

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الاتجاه نحو الغش الدراسي والعصابية والإنبساطية ، وذلك عند مستوى دلالة (٠٠١ر٠) بينما كانت العلاقة سالبة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي والكذب حيث كانت العلاقة دالة عند مستوى (٠٠١ر٠) .

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي من حيث وجهة الضبط (داخلي / خارجي) ، والكذب لصالح سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في سمة العصابية لصالح موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي . كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في سمة الإنبساطية.

التوصيات: اقترح الباحث بعض التوصيات حسب نتائج الدراسة وتشتمل على :

١- أهمية العناية بتنشئة الأطفال وتربيتهم ، من أجل تحقيق نمو نفسي ملائم حتى يمكن أن نتجه بأبنائنا الطلاب ليكونوا من ذوي وجهة الضبط الداخلي .

٢- التركيز في مراحل التعليم الدنيا على ترسيخ مفاهيم وقيم ومبادىء صحيحة وغرسها في نفوس الطلاب.

٣- إجراء بحوث نفسية وتربوية ، لتفسير اتجاهات الطلاب نحو الغش والعوامل التى تسهم في تفسير اتجاهاتهم.

٤- دراسة علاقة وجهة الضبط ببعض سمات الشخصية للمعلمين ومديري المدارس .

٥- بث البرامج التوعوية والإرشادية في إتباع السلوك القويم لدى أعضاء المجتمع وخصوصاً من هم في سن المراهقة .

إعداد الطالب	المشرف	عميد كلية التربية بمكة المكرمة
صبحي سعيد عويض الحارثي	د. أحمد السيد إسماعيل	د. صالح بن محمد السيف
التوقيع	التوقيع	التوقيع

شكر وتقدير

يقول المولى عز وجل ﴿ **ومن يشكر فإنما يشكرلنفسه** ﴾

الحمد لله الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم، أحمده حمداً كثيراً مباركاً فيه على جزيل نعمه ووافر عطائه، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.. وبعد :-

يسرني ويطيب لي أن أتقدم وفاءاً وعرفاناً بعظيم شكري وتقديري إلى كل أستاذ وزميل وأخ وصديق ساهم بجهد فكري أو عملي في سبيل إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود وجزاهم الله عني خير الجزاء .

وأخص بالشكر الجزيل والتقدير الوافر أستاذي الفاضل المشرف سابقاً على هذه الرسالة طوال مراحل إعدادها **سعادة الأستاذ الدكتور / نبيل السيد حسن** ، كما يسر الباحث أن يتقدم بالشكر الجزيل بعد الله سبحانه وتعالى لسعادة **الدكتور / أحمد بن السيد محمد اسماعيل** الذي أكمل الإشراف على هذه الرسالة والذي لم يأل جهداً في عوني ومساعدتي رغم مشاغله الكثيرة ، فلقد كان لتوجيهاته العلمية وأسلوبه الإرشادي ونصائحه الخلقية الرفيعة ومعاملته الكريمة أكبر الأثر في إخراج هذا الجهد المتواضع فجزاه الله خير الجزاء وأمد في عمره وختم له بالطيبات الصالحات أعماله .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة الدكتور / **حسين عبدالفتاح الغامدي** ، **وسعادة الدكتور / مقدم الجزائري** على تفضلهما بقبول قراءة خطة البحث ومناقشتها فجزاهما الله خير الجزاء .

كما أتقدم بالشكروالتقدير لأصحاب السعادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وعلى رأسهم **سعادة الدكتور / زايد عجير الحارثي** ، **وسعادة الدكتور / السعيد بن محمود السعيد عثمان** على تفضلهما بمناقشة هذه الرسالة ، وسعادة **الدكتور / محمد جعفر جمل الليل** رئيس قسم علم النفس **وسعادة الدكتور / علي بن معدي الشهري ، والدكتور / ربيع سعيد طه** لمشوراتهم العلمية المفيدة ، وكذلك زملائي بمدرسة دار التوحيد الثانوية وعلى رأسهم سعادة مدير المدرسة **الأستاذ / فهد سعد الثبيتي** ، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى منسوبي مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ومنسوبي المكتبات الجامعية في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك سعود على ما قدموه لي من مساعدة أثناء البحث عن المراجع والدراسات السابقة .

كما أتقدم بالشكر الجزيل والإعتراف بالجميل إلى **والدي الشيخ / سعيد بن عويض الحارثي** - يرحمه الله - الوالد البار الذي قدم لي كل عون ومساعدة منذ بداية الحياة الجامعية وما بعدها حيث كان لتوجيهاته السديدة ونصائحه العظيمة الأثر البالغ في توجيهي الوجهة الصحيحة فجزاه الله خير الجزاء .

كما لا يفوتني أن أتقدم بفائق تقديري واحترامي إلى الأخوة الكرام الذين منحوني الفرصة لإكمال هذه الدراسة وشجعوني على مواصلتها وزودوني بتوجيهاتهم النيرة التى اعتبرها نبراساً لي في حياتي العملية .

وأخيراً فإنني أتوجه بالشكر إلى **زوجتي وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد** أو أبدى رأياً أو قدم لي مساعدة ساهمت في وصول هذا البحث إلى غايته داعياً الله العلي القدير أن أكون قادراً على رد الجميل .

فجزى الله الجميع خير الجزاء إنه ولي ذلك والقادر عليه .

الباحث

إهــداء

بكــل لحظـات هــذه الرســالة العلميــة وبكـــل مشوارها ومعاناتهــا أهدى هذه الجهد المتواضـع.

- ❖ إلى روح والدتي ووالدى الطاهرتين أسـكنهما اللــه فسـيح جناتــه، وفـاءً بمـا قدمــاه مــن تضحيات جليلة .
- ❖ إلى إخوتي الأعزاء.
- ❖ إلـــى رفيقــة الــدرب وشــمعة العمــر زوجتـــي العزيزة .
- ❖ إلى أبنائي وبناتي رمز المستقبل المشرق .

أهدي ثمرة جهدى المتواضع

والله أسأل أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه.

الباحث

صبحي سعيد الحارثي.

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

خلاصة نتائج الدراسة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- تساؤلات الدراسة.
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- حدود الدراسة .
- المصطلحات الإجرائية للدراسة .

مقدمة :

يعتبر الغش الدارسي من الظواهر الاجتماعية التى انتشرت بشكل كبير في عصرنا الحاضر بين المجتمعات الطلابية على اختلاف أنواعها وتباين مراحل التعليم بها، والغش الدراسي سلوك انحرافي يخل بالعملية التعليمية ، ويهدم أحد أركانها الأساسية، وهو ركن التقويم، حيث يعّد الغش الدراسي بمثابة تزييف لنتائج التقويم مما يضعف من فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها .

وتفسير هذا السلوك الإنحرافي تتناقله آراء مختلفة وتتناوله نظريات عديدة، حيث يفسره البعض في إطار ((الغاية تبرر الوسيلة)) بمعنى اضطرار الفرد إلى اللجوء إليه لسبب أو لآخر، ويفسره آخرون بأنه بمثابة استجابة تجنبية يحاول الفرد عن طريقها التخفيف من الضغط الذي يواجهه تجنباً للآثار التى تنتج عن فشله في الامتحان ، ويلقي البعض هذا السلوك على نمط التنشئة الاجتماعية التى يتعرض لها الفرد طوال مراحل حياته، بينما يلقيها البعض الآخر على النظام التعليمي من أسلوب تقويم الطلاب ونظام الدرجات، ويلقي البعض الآخر الغش الدراسي على الطلاب أنفسهم الذين يلجأون إليه بسبب إهمالهم الدراسة وإنشغالهم عنها لسبب أو لآخر ، بينما يلقي البعض هذا السلوك على بعض عناصر العملية التعليمية الأخرى كالمعلمين، أو لصعوبة المنهج الدراسي.

ولذا بذلت محاولات عديدة للتعرف على الطلاب الذين يلجؤون إلى الغش الدراسي في الاختبارات الشهرية والنصفية والنهائية وفي أدائهم للواجبات الدراسية التى يكلفون بها، وذلك بقصد توجيههم تربوياً وعلاجهم نفسياً واجتماعياً . ومن بين تلك المحاولات ما يطلق عليه ((الاتجاه نحو الغش الدراسي)) باعتبار أن الاتجاه النفسي غالباً ما ينعكس في سلوك الفرد سواء في أقواله أو أفعاله، ويعبر عن مسايرته لما يسود مجتمعه من معاني وقيم ومعتقدات .

فالاتجاه غالباً ما يكتسبه الفرد أو يتعلمه نتيجة للمواقف والخبرات التى يمر بها أثناء تنشئته الاجتماعية، والتى تشمل المؤثرات الوالدية والحضارية النابعة من الأسرة والمدرسة والحي وبيئة العمل، ومدى قوى تأثيرها في تكوين الاتجاه لدى الفرد، ولذا يتمتع الاتجاه بقدر من الثبات والديمومة(نبيل عبدالفتاح، ١٩٩ : ص٢٧٣).

ومن هنا أتت أهمية قياس الاتجاه نحو الغش لأنه غالبا ما يدلنا على معرفة النزعات الكامنة لدى الطلاب في أداء ما يكلفون به من أعمال أو اختبارات وبالتالي يتيح للمربين تقويم تلك النزعات وعلاجها قبل أن ينتقل من حيز الكمون إلى حيز الظهور والتقيد والعمل بها .

ولذلك كان الاتجاه نحو الغش يرتبط بمفهوم وجهة الضبط التى تُعد من سمات الشخصية التى تناولها الكثير من الباحثين في ميدان علم النفس والدراسات النفسية لمعرفة مدى تأثيرها على الشخصية ، حيث أصبحت وجهة الضبط من الموضوعات الهامة في علم النفس رغم حداثته النسبية، وقد قدمته روتر في سياق نظريتها عن التعلم الاجتماعي سنة ١٩٥٤م. وقد ظهرت العديد من البحوث حول هذا المفهوم . وتتضح أهمية وجهة الضبط في تناول العديد من الباحثين لهذا المتغير في علاقته وتأثيره في العديد من نواتج التعلم، ولذلك فإن وجهة الضبط تُعد من سمات الشخصية التى حُظيت باهتمام الباحثين والدارسين في مجال علم النفس الاجتماعي والشخصية ولاسيما في الآونة الأخيرة . فقد خضعت إلى قدر هائل من الأبحاث لم يشهد له علم النفس المعاصر مثيلاً . ولقد حاولت بعض الدراسات أن تتفحص العلاقة بين بعض سمات الشخصية والاختلافات السلوكية بين الطلبة الذين لديهم الاتجاه نحو الغش الدراسي والذين يتجنبونه، إلا أن المجال الأول الذي حُظى بقدر كبير من البحوث هو دراسة السمات الشخصية للغشاشين وغير الغشاشين من الطلاب. فقد يدل الغش على اضطراب في جوانب شخصية الغاش تدعو لدراستها .

وإنطلاقاً مما تقدم يتضح أن مشكلة الاتجاه نحو الغش الدراسي كظاهرة سلوكية شيء مُحزن باعتبار أنها متواجدة في نظامنا التعليمي. ومن أجل هذا وُضع ذلك في الاعتبار ، وأن محاولة منع المشكلة لاشك أقل خطورة من تجاهلها تماماً، ولكن مما يؤسفنا أنها لم تلق من الدراسة العلمية في المجتمع السعودي – على حد علم الباحث – ما يوازي خطرها . ونظراً لما للدراسة العلمية من أهمية كبيرة في تحديد حجم المشكلة وما لها من علاقة في جوانب الشخصية وفي ضوء ما سبق **جاءت فكرة البحث الحالي وهي دراسة ((الاتجاه نحو الغش الدارسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف)) .**

مشكلة الدراسة :

تشير مشكلة الدراسة الحالية التساؤلات التالية :

١- هل هناك علاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط ، لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٢- هل هناك علاقة بين الاتجاه نحو الغش الدارسي وكلاً من :

أ. الانبساطية .

ب. العصابية .

ج. الكذب .

٣- هل هناك علاقة بين وجهة الضبط وكلاً من :

أ. الانبساطية .

ب. العصابية .

ج. الكذب .

٤- هل هناك فروق بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش في كل من :

أ. وجهة الضبط (داخلي / خارجي) .

ب. بعض سمات الشخصية (الانبساطية – العصابية – الكذب) .

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الظـاهرة التـى تتصـدى لهـا وخطورتهـا وآثارها ، وهي الاتجاه نحو الغش الدراسي .

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة فيمايلى:

١- كونها محاولة منهجية لدراسة الاتجـاه نحـو الغـش الدراسـي باعتبـاره مـن الوجهة النفسية انحرافاً قد يؤثر على السلوك النفسـي للفـرد . أي أن هـذه الدراسة هي محاولة التعرف على العلاقات المتبادلـة بيـن جـانبين : الأول الاتجاه نحو الغش الدراسي ، والثاني بعض متغيرات الشخصية .

٢- تعتبر هذه النوعية من البحوث ذات أهمية علمية ، لاطلاع المشـرفين علـى العملية التعليمية بالتعليم على أبعاد هذه المشـكلة والمعوقـات التـى تحـول دون اتمام الامتحانات على الوجه المرسوم لهـا ، ممـا يتسـبب فـي وجـود اتجاهات نحو الغـش الدراسـي، قـد تدفـع بعـض الطلبـة إلـى اللجـؤ إلـى أساليب غير مشروعة، بغية اجتياز الامتحانـات الخاصـة بهـم، والحصـول على درجات لا تتناسب مع تحصيلهم الدراسي الفعلي.

٣- يكتسب البحث أهمية لكونه – في حدود إطلاع الباحث – الأول من نوعـه فـي المملكـة العربيـة السـعودية ،والـذي يتنـاول تلـك المتغـيرات بـالبحث والدراسة.

أهداف الدراسة الحالية :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراســي ، ووجهـة الضبـط ، لـدى طـلاب الصف الاول الثانوي.

٢- العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي، وكلاً من :

أ. الانبساطية.

ب. العصابية .

ج. الكذب .

٣- العلاقة بين وجهة الضبط وكلاً من :

أ. الانبساطية.

ب. العصابية .

ج. الكذب .

٤- **الفروق بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في كل من :**

أ. **وجهة الضبط (داخلي - خارجي) .**

ب. بعض سمات الشخصية (الانبساطية، العصابية، الكذب).

حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بالموضوع الذي نتصدى لبحثه، وهو ((الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف)). وبالمنهج الذي اتبعه الباحث **وهو المنهج الوصفي.**

كما تتحدد هذه الدراسة أيضاً بالحدود الآتية:

١- **العينة المستخدمة ، وهي طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف في السن من (١٥ - ١٦ سنة) .**

٢- الفترة الزمنية وهي الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٩هـ .

٣- المقاييس المستخدمة وهي :

أ. مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، إعداد (نبيل عبدالفتاح حافظ وآخرين، ١٩٩٠م) .

ب. مقياس وجهة الضبط عند الأطفال والمراهقين، تأليف جيلفورد ، كليري (١٩٧٢م) وترجمه إلى العربية (مجدي عبدالكريم حبيب ، ١٩٩٠م) .

ج. قائمة آيزنك للشخصية ، إعداد (جابر عبدالحميد جابر، محمد فخر الإسلام، ١٩٦٣م).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

١- **الاتجاه نحو الغش الدراسي** :

يقصد به نظرة الفرد إلى هذا السلوك وتشجيعه له أو العكس، فقد يشجع البعض اتباع هذا السلوك ولا ينفر منه ظناً منه أنه لا ضرر من جراء اتباعه، ومن ثم فإن اتجاهاتهم نحوه تتسم بالإيجابية ، بينما على العكس من ذلك تتسم إتجاهات البعض نحو الغش الدراسي بالسلبية إذا كان لا يشجع اتباع هذه السلوك ويمقته وينفر منه ويرى أنه ضار وله آثاره. ويتبنى الباحث تعريف(حمدان،١٩٨٦ : ص٢) في الاتجاه نحو الغش الدراسي بأنه ((نزعة كامنة لدى الطالب غالباً ما تدفعه نحو الحصول على الإجابة المطلوبة عن سؤال أو أداء واجب مدرسي بطرق غير مشروعة لا تعكس في الغالب مستوى تعلمه الحقيقي، ويحاول تحقيقها بأحد الوسائل مثل النقل من زميل، أو كتاب، أو مذكرة ، أو تلخيص مكتوب في ورقة (برشامة)، أو على مقعد ، أو جدار ، أو حتى جزء من جسم الطالب نفسه.

التعريف اللغوي لمفهوم الإتجاهات: أورد ابن المنظور في لسان العرب (١٤١٤هـ) جاهك وتجاهك أي حذاءك من تلقاء وجهك ، الاتجاه : الوجه الذي نقصده .

والاتجاه يعني التهيؤ أو التأهب أو الاستعداد للاستجابة بالقبول أو الرفض لموقف أو قضية تربوية كما تقاس بمقياس الاتجاه المستخدم في هذا البحث.

وفي الدراسة الحالية يتبنى الباحث تعريف زايد عجير الحارثي (١٩٩٠م، ص ٥٣) بأن الاتجاه هو استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي خفي ، متعلم منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه).

٢- **الغش الدراسي**:

التعريف اللغوي:

الغش من غشه لم يمحضه النصح، أو ظهر له خلاف ما أضمره كغشة، (ج٢ مجد الدين الفيروز آبادي ، ص ٢٩٢).

وغش أظهر له خلاف ما أضمره وزين له غير المصلحة ، والغش اسم من الغش الخيانة تفيض وهو مأخوذ من الغشش ، ومنه المغشوش غير الخالص يقال ((لبن مغشوش) أي مخلوط بالماء غير صالح.

وجاء في المعجم الوسيط (جـ ٢ ، ص ٦٥٣ المفرد: غاش جمعه غشاش وغشته.

يتضح من ذلك أن الغش بمعناه اللغوي : إظهار الشيء على غير حقيقته في أي مجال من المجالات، وقد يحدث الغش في التحصيل العلمي، وهذا ما نسميه بالغش الدراسي . ومن تعريفاته الإصطلاحية:

يعرف الغش الدراسي بأنه : ((محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها في ورقة الإجابة ، لإيهام الأستاذ ، بأن ما كتبه في الورقة ، هو حصيلة العلم الذي استفاده خلال دراسته لهذه المادة)(الكندري: ١٩٨٩، ص١٧٤).

كما عرّف بأنه سلوك يهدف إلى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي أو ارضاء لحاجة نفسية (هشام المطوع، ١٩٨٧) . ويعتبر الغش **الدراسي عملية تزييف لنتائج التقويم الذي هو من أهم عناصر المنهج لتحقيق كسب** غير مشروع مادي أو معنوي أو إرضاء لحاجة نفسية . ويتضح من ذلك أنه يمكن **القول أن الغش الدراسي هو نشاط مكتسب لتزييف الحقيقة – يهدف التلميذ من ذلك تعديل درجاته إلى أفضل مما حققه في الواقع بدافع تغيير تقديره إلى أعلى** للحصول على مكسب معنوي)) .

٣- **وجهة الضبط**:

من المفاهيم التي تمخضت عن نظرية التعلم الاجتماعي، وخضعت إلى قدر هائل من الأبحاث، لم يشهد له علم النفس المعاصر مثيلاً، ((مفهوم وجهة الضبط الداخلي – الخارجي)) والذي يعرف على نطاق واسع بوجهة الضبط .

ويتضمن مفهوم وجهة الضبط شقين ؛ الوجهة الداخلية والوجهة الخارجية؛ حيث تشير الوجهة الداخلية إلى اعتقاد المرء ، بأنه هو المسيطر على الأحداث في بيئته أو عالمه الخاص الايجابي منها أو السلبي، ويدرك الفرد التلازم بين ما يقوم به من أفعال وبين محصلات هذه الأفعال.

وعلى خلاف الوجهة الداخلية، تسير الوجهة الخارجية إلى اعتقاد المرء بأنه قطرة صغيرة في محيط الحياة المتصارع؛ فهو يرى أنه مهما بذل من جهد أو كانت لديه مقدرة، فإن ذلك لن يغير من مجرى حياته. أي: أنه لا يعتقد في وجود صلة بين ما يفعله وما يحدث. فما يحدث له من ضبط فيه قوى خارجة عنه كالحظ أو الصدفة أو الآخرين ذوي النفوذ.(الشافعي، ٣٩٩٣:ص٢). وهو مفهوم يصف التوقع العام عند الطالب للعلاقة بين مجهوده ومهاراته وبين هدفه للنجاح والتحصيل فالطلاب ذوي الضبط الداخلي يميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى مهاراتهم ومجهوداتهم بخاصة أو نقص هذه العوامل، بينما الطلاب ذوي الضبط الخارجي فيميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية؛ كالحظ والقدر، سهولة أو صعوبة الاختبار أو أن المعلم عادل أو غير عادل.

ويعرّف (مجدى عبدالكريم ، ١٩٩٠م) الضبط الداخلي؛ بأنه : ((اعتقاد الفرد؛ بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الايجابية أو السلبية في بيئته أو في عالمه الخاص، واعتقاده، بأن هذه الاحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفعالية والسيطرة على بيئته، وإلى اعتقاده بوجود حب ووضوح في البيئة المحيطة بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث التي تجري في بيئته أو في عالمه الخاص ؛ بينما الضبط الخارجي يشير إلى اعتقاد الفرد؛ بأن أصحاب النفوذ أو السلطة يتحكمون في مصيره، ويقررون الأحداث التي تجري في بيئته ، أو في عالمه الشخصي، كما يشير إلى شعور الفرد بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة، وقد يشير الضبط الخارجي إلى اعتقاد الفرد بأن القيود الغيبية، مثل: الحظ والصدفة والقدر هي التي تتحكم في الأحداث الايجابية والسلبية)).

ويعرف الباحث، وجهة الضبط بالنسبة للطلاب تعريفاً إجرائياً يقيسه الاختبار المعد في هذه الدراسة بأنها : ((سمة يتميز بها جميع الطلاب بدون استثناء ولكن على درجات متفاوتة بين الموجب أي: الضبط الداخلي الذي يرتبط بقدرات الطالب بخاصة ومجهوداته في المذاكرة وبين السالب الذي يمثل الضبط الخارجي الذي يرتبط بمؤثرات خارجية مساعدة أو محيطة وهي متغيرة من موقف لآخر ومن وقت لآخر . وينقسم الطلاب طبقاً لها إلى :

أ. الطلاب ذوى الضبط الداخلي : وهم الطلاب الذين يعزون كل ما يحدث لهم من أحداث موجبة أو سالبة داخل بيئة المدرسة أو خارجها إلى مجهودهم وذكائهم وقدراتهم واستعداداتهم الشخصية. ، بمعنى؛ أنهم مسؤولون عما يحدث لهم في حياتهم اليومية بصفة عامة وحياتهم داخل المدرسة بصفة بخاصة من نجاح أو فشل .

ب. الطلاب ذوي الضبط الخارجي : هم الطلاب الذين يعزون كل ما يحدث لهم من أحداث موجبة أو سالبة، داخل وخارج بيئة المدرسة إلى الحظ ، الصدفة، القضاء والقدر ، النصيب ، ونفوذ الآخرين مثل: (المدير ، المشرف التربوي ، المعلمون داخل المدرسة). بمعنى أنهم غير مسؤولين، عما يحدث لهم داخل أو خارج المدرسة من أحداث موجبة أو سالبة.

أما التعريف الإجرائي في هذه الدراسة فهو؛ أن هذا المصطلح يتحدد ببعديه الداخلي والخارجي بما يقيسه (مقياس الضبط) المستخدم في هذه الدراسة، وبذلك يكون الفرد من ذوي الضبط الداخلي إذا كان مجموع درجاته أعلى من المتوسط بانحراف معياري واحد بالنسبة لعينة الدراسة، ويكون من ذوي الضبط الخارجي عندما يكون مجموع درجاته أقل من المتوسط بانحراف معياري واحد بالنسبة لعينة الدراسة .

٤- <u>**سمات الشخصية :**</u>

السمة : في اللغة هي العلامة المميزة ، وهي في علم النفس ثابتة نسبياً تميز الفرد عن غيره . ويعرفها (رزوق ، ١٩٨٧م: ص ١٣٩) بأنها : ((ميزة

فردية في الفكر أو الشعور أو الفعل، قد تكون متوارثة أو تجيء بواسطة الاكتساب والتعلم)).

وهي استعداد ثابت نسبياً ،لنمط معين من السلوك يميز الفرد عن غيره في طريقة سلوكه.

ويعرفها (مرسي، ١٩٨٧م: ص ١٢٦) بأنها : ((استعدادات سلوكية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة نسبياً عند الفرد في مراحل حياته ، والسمة لا نلمسها ولكن نستدل عليها من نمط السلوك الدائم المنسق نسبياً ، والذي يبتدىء في أسلوب الفرد في التوافق مع عدد كبير من المواقف ، ويميزه عن غيره من الأشخاص)) .

تعريف صاحب القائمة (آيزنك للشخصية):

ويتبنى الباحث تعريف آيزنك للشخصية (عبدالخالق،١٩٨٣، ص ١٦).

حيث أعطى آيزنك تعريفاً أكثر عمقاً؛وتجريداً؛حيث قال إن سمات الشخصية هي:((التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتاً واستمرارا لخلق الفرد، ومزاجه،وعقله،وجسمه والذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها)) .

بعد أن استعرض الكثير من التعريفات لسمات الشخصية ، يرى الباحث أن الشخصية هي : التي تضم كلاً من السلوك الظاهري والباطني؛ أي إن: ((الشخصية هي تنظيم لدراسة سمات الشخصية ، والعقلية، والانفعالية الثابتة نسبياً والتي تميز الشخص عن غير، وتجعل من الممكن التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة)) .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري .
- الدراسات السابقة .
- فروض الدراسة .

الاتجاه نحو الغش الدراسي :

الغش الدراسي أحد مظاهر عدم الأمانة – وهو سلوك غير مقبول اجتماعياً ، ويتضمن هذا السلوك أخطاراً نفسية وتربوية واجتماعية وموقفية ، بعضها يتعلق بالفرد نفسه وبعضها يتعلق بالمجتمع وتؤثر على العملية التربوية بصورة واضحة وخاصة بعد تنوع أساليب الغش بين النقل من الآخرين أو استعمال قصاصات ورقية إلى أساليب أخرى عديدة تدل على اضطراب في جوانب شخصية الطالب الغشاش مثل : وجهة الضبط الداخلية أو الخارجية . وبعض السمات الشخصية لطالب مثل: الانبساطية ، العصابية ، الكذب . وهي أكثر انتشاراً بين طلاب المرحلة الثانوية عنها بين طلاب المراحل الأقل . لذلك يعتبر الغش الدراسي من الآفات التربوية التي يتعين القضاء عليها لأن من جهة يسهم في اعطاء صورة مضللة عن المستوى التحصيلي للطلاب فيقدم للمجتمع خريجين يفتقرون إلى الكفاءة ولا يسهمون في تقدمه، ومن جهة ثانية يدل على ما يتميز به الطلاب الغشاشون من تحلل خلقي ما لم تجتث جذوره لديهم فإنه غالباً ما يستمر معهم ويصبح نمطاً سلوكياً في كل مجالات الحياة التي يعملون بها فيما بعد .

ومن جهة ثالثة . فإن لجوء الطلاب إلى الغش الدراسي غالباً ما يعكس اتجاهاً منحرفاً في ظل ظروف بيئية غير صالحة لا تشجع على بذل الجهد والاعتماد علىالنفس، وإنما اللجوء إلى أساليب ملتوية لتحقيق الغايات المنشودة، ومثل هذا الاتجاه ينبغي تعديله.

ولذا بذلت محاولات عديدة للتعرف على الطلاب الذين يلجؤون إلى الغش في الاختبارات الشهرية و النصفية والنهائية وفي أدائهم للواجبات الدراسية التي يكلفون بها، وذلك بقصد توجيههم تربوياً وعلاجهم نفسياً واجتماعياً . ومن بين تلك المحاولات ما يطلق عليه ((الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف)) فالدراسة الحالية محاولة للتعرف على الاتجاه النفسي نحو الغش الدراسي وأهم السمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف)) .

أولاً : الاتجاهات :

مفهوم الاتجاهات :

التعريف النفسي والتربوي: لم يتفق المتخصصون في التربية وعلم النفس على وضع تعريف محدد للإتجاهات ولذلك تتعدد تعريفاته ومنها على سبيل المثال لا الحصر مايلي :

- الاتجاه كظاهر نفسية وتربوية : وعرفه (زيتون ،١٤١٤هـ: ص ١٠٩) بأنه عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والإنفعالية والسلوكية التى تتصل باستجابات الطالب نحو قضية أو موضوع موقف ، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول (مع) أو الرفض (ضد) .

الاتجاه من وجهة نظر معرفية وسيكولوجية: ويعرفه(مرعي،١٤٠٣هـ: ص ٤٢٠) من ناحية معرفية يمثل الاتجاه تنظيماً لمعارف ذات ارتباط موجب أو سالب ، ومن وجهة نظر الدافعية يمثل الاتجاه حالة من الاستثارة (الدافع) فاتجاه المرء لموضوع معين هو استعداده فيما يتصل بالموضوع . وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة الفردة ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع ، سلباً أو إيجاباً .

ويذكر (موسى ،١٤١٥هـ : ص ٢١٩) الاتجاه : بأنه فكرة مشبعة بالعاطفة تميل لتحريك نماذج مختلفة من السلوك نحو فئة معينة من المواقف.

مكونات الاتجاه :

أولاً : الجانب المعرفي(الإدراكي) : ويذكر (نشواتي ، ١٤٠٥هـ : ص ٤٧٢) إن المعلومات والحقائق الواقعية التى يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه ذات أثر في استجابته نحو موضوع الاتجاه فاتجاه المعلم أو التلميذ نحو البيئة والمحافظة عليها وحمايتها يقتضي أن يكون لديهما اتجاهات ايجابية عن البيئة وعلومها وبهذه المعرفة يبدأن في تكوين اتجاهاتهما.

ثانياً : الجانب الوجداني (الانفعالي) ويذكر (زيتون ، ١٤١٤هـ: ص ١٤) تتعلق مشاعر التلاميذ تجاه المواقف البيئية بالارتياح أو عدم الارتياح أو الحب أو الكراهية أو القبول أو الرفض .

ثالثاً : الجانب السلوكي (العملي) : ويذكر (زيتون ، ١٤١٤هـ : ص ١٥) يمثل هذا المكون المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه ويتخذ التلميذ أنماطاً سلوكية تتفق مع ما يتبناه من معارف وانفعالات حول موضوع الاتجاه فالتلميذ الذي لديه اتجاهات ايجابية نحو البيئة يعمل جاهداً للمحافظة عليها .

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

١- **العقيدة الإسلامية** : إن الإيمان بالله تعالى والإلتزام بالدين الإسلامي يجعل المسلم يلتزم نهجاً إسلامياً قال تعالى ﴿ **إن وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين** ﴾ ، كذلك فالمؤمن يتوجه توجهاً إيمانياً يميزه عن غيره ، قال تعالى ﴿ **وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون** ﴾ ، ثم عمارة الأرض قال تعالى ﴿ **هو الذي أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها** ﴾ .

ومن هذا المنطلق يتوجه المؤمن الإتجاهات الإيجابية في جميع مجالات حياته ونحو بيئته والمحافظة عليها جاهداً لتحقيق مبدأ الخلافة مسايراً لتقنيات العصر.

٢- **الأسرة** : ويذكر (جبار ، ١٤١٨هـ: ص ٩٨) يكتسب الطفل في بداية حياته كثيراً من الاتجاهات من والديه وأفراد أسرته حيث تنصب وظيفة الأسرة بتنشئة الطفل تنشئة إسلامية وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع وتكوين ذوات الاطفال للمساهمة في بناء المجتمع.

٣- **الفرد وخبراته الانفعاليــة** : ويذكـر (صـالح ، ١٣٩٦هـ : ص ٣٩٧) إذا كانت خبرات الفرد السابقة طيبة كأن تكـون تعزيـزاً أو ثوابـاً كـان الاتجـاه الناتج لدى الفرد إيجابياً ، أما إذا كانت خبراته الإنفعالية غير طيبـة كـأن تكون لوماً أو توبيخاً أو عقاباً كان الاتجاه الناتج سلبياً .

٤- **البيئة الإجتماعية** : ويذكر (جبـار ، ١٤١٨هـ : ص ٥٠٧) ينمـو الطفـل وتتسع دائرة علاقاته نتيجة للإتصال والاقتران بالأفراد والجماعات الأخـرى والأطفال الآخرين فيكتسـب اتجاهـات وعلاقـات اجتماعيـة ويحصـل علـى أفضل النتائج من خلال مشاطرة الآخرين أعمالهم.

٥- **البيئة المدرسية** : تؤثر البيئة المدرسية على اتجاهـات التلاميـذ ، ويذكـر (الحليبي ،١٤١٧هـ:ص ٢٧٥) أن للمدرس والبيئـة المدرسـية الأثـر الكبـير في تكوين اتجاهات التلاميذ وميولهم وتكويـن القيـم والاتجاهـات وتعديلهـا بإلقاء المعلومات والوعظ والإرشاد نحـو البيئـة المحيطـة وصيانتهـا ،وعلـى المعلم خلق الوعي البيئي من خـلال الأنشـطة التعليميـة ومشـاركة التلاميـذ فيهـا عـن طريـق الزيـارات والرحـلات والجماعـات مثـــل جماعـــة البيئـــة المدرسية.

٦- **وسائل الإعلام** : ويذكر (أبـو حطـب ، وآخـرون ، ١٤١٥هـ : ص ٩٦٣) فعندما ينشر مقالة بإحدى الصحف مرتبة ومنظمة حول الحـروب الكيماويـة والبيولوجية أو ملوثات الهواء والبيئة وتوضيح أخطارها وأضرارها فـإن عـدد من الأفراد يكونون اتجاهات سلبية نحوها ، إلى جـانب تكويـن إتجاهـات إيجابية نحو نوعها والتخلص منها .

٧- **السلطات العليا** : ففي شريعتنا الإسلامية يحـدد المنهـج الإسـلامي عقـاب المسيء ، وثواب المحسن ، قال تعالى ﴿ **ليجزي الذين أساءوا بمـا عملـوا ويجزي الذين أحسنوا بالحسنى** ﴾ . ويذكر (عدس ، ١٤١٧هـ: ص ٣٨)

إن الاتجاهات تتكون لدى الأفراد عن طريق السلطات العليا والتى تسن القواعد والأنظمة والتشريعات وتحذر من مخالفتها والخروج عنها ، والمعلم لا بد أن يتبع ترتيباً وتنظيماً مع تلاميذه ويمنح تلاميذه الثقة باحترام القواعد والأنظمة داخل البيئة المدرسية وخارجها .

وظائف الاتجاهات :

ويذكر (المخزومي ، ١٤١٥هـ) تختلف وظائف الإتجاهات لأنها تحول أنماط السلوك التى يقوم بها الفرد إلى عادات ، حيث تتباين هذه العادات فمنها عادات معقدة ، وبسيطة ونافعة ، وضارة ، شعورية ، ولا شعورية ، طبيعية، وشاذة ، واجتماعية ، وغير اجتماعية ، أخلاقية، ولا أخلاقية، مرضية ، وغير مرضية.

١- **الوظيفة الأداتية (التكيفية ، النفعية)** يندفع الأفراد لتحقيق المنفعة الشخصية من البيئة المحيطة بهم واعتبار البعض المدرسة السلوكية المعتمدة على التعزيز نموذجاً لهذه الاتجاه.

٢- **الوظيفة المعرفية** : يتكون لدى الفرد عن طريق الاتجاه نزعة لتحسين الإدراك والمعتقدات وأكدت ذلك مدرسة الجشتالت .

٣- **وظيفة التعبير عن القيم** : يسعى الفرد للتعبير عن قيمه الإجتماعية بالإتجاهات المختلفة التى يحملها ويكون صريحاً في التعبير عن التزاماته التى تخصه وتأكيد الصفات الإيجابية.

٤- **وظيفة الدفاع عن الأنا** : تعتبر عملية الإنكار عملية لاشعورية يلجأ إليها الفرد تهرباً من المواقف المؤذية واللجوء لمثل هذا السلوك وهو محافظة الفرد على احترامه لنفسه . (ص ص ١٨ ، ١٩) .

خصائص الإتجاهات :

ويذكر (زيتون ، ١٤١٤هـ) من خصائص الاتجاهات مايلي:

١. الاتجاهات متعلمة : أي أنها ليست غريزية أو فطرية (موروثة) بل يكتسبها الطالب من خلال تفاعله مع بيئته الإجتماعية والمادية والإتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم والتعليم وتنمو وتتطور عند الطالب من خلال تفاعله مع بيئته والمجتمع .

٢- الاتجاهات تنبيء بالسلوك : .

٣- الاتجاهات اجتماعية .

٤- الاتجاهات استعدادات للإستجابة .

٥- الاتجاهات استعدادات للإستجابة عاطفياً .

٦- الإتجاهات ثابتة نسبياً .

٧- الاتجاهات قابلة للقياس (ص ١١٠) .

أهداف الاتجاهات: ويذكرها (المخزومي ، ١٤١٥هـ، ص ٢٠) :

١- اشباع دوافع الفرد : تخدم الاتجاهات الدوافع التى يحملها الفرد لأن الفرد يندفع لتحقيق الثواب وتجنب العقاب.

٢- تزويد الفرد بالمعايير المختلفة : تسهم الاتجاهات في صقل شخصية الفرد الإنسانية فيندفع للتزود بالمعرفة ويكتسبها عن طريق وسائل الإعلام المختلفة والمراكز العلمية وتفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية مع تأثره بالعوامل البيولوجية التى يحملها .

ومما سبق يرى الباحث أن الإتجاهات ليست فطرية وإنما يتعلمها التلاميذ في المرحلة المتوسطة من خلال التنشئة الاجتماعية والاحتكاك بالآخرين وملاحظة سلوكهم وتقاليدهم ، كما أن للمنهج المدرسي ، و المعلم ، والبيئة المدرسية دور كبير في إكساب التلاميذ كثيراً من الاتجاهات نحو بيئتهم المادية والمحافظة عليها .

ثانياً : الغش الدراسي :

مقدمة :

إن ظاهرة الغش الدراسي متعددة المتغيرات ، فقد تعود إلى خصائص شخصية الطالب أو إلى العوامل الموقفية التي تشجع على الغش أو تتسبب في حدوثه ، أو إلى التفاعل بين هاتين المجموعتين من العوامل، وهذا التفاعل يحدث في إطار اجتماعي، فقد يساعد على تبرير هذا السلوك المنحرف أحياناً .

وإذا نظرنا إلى التربية كعملية أخلاقية، نجد أنها تستهدف تعديل سلوك الأفراد بتعديل الضوابط القيمة الموجهة لهذا السلوك ، عن طريق اكساب الأفراد للقيم المفضلة في إطار الفلسفة التربوية المشتقة من الفلسفة العامة للمجتمع الذي نربي من أجله ،ومن بين القيم المتضمنة في فلسفتنا التربوية الحالية؛ (قيمة الأمانة) والتي نلمس انتهاكاً وإهداراً صارخاً عن طريق تفشي ظاهرة الغش الدراسي المدرسية على جميع المستويات التعليمية دون استثناء .

وتمثل ظاهرة الغش مشكلة اجتماعية تربوية ، تتجلى خطورتها في جانبين أحدهما ؛موضوعي والآخر؛ ذاتي ، ويتعلق الجانب الموضوعي؛ بأن الغش يعطي انطباعاً خاطئاً وغير ممثل للواقع عن المستوى الأكاديمي لطلاب المؤسسات التعليمية، حيث يظهرون بسبب الغش مستوى أفضل من مستواهم الحقيقي . فالطالب الذي ينجح بالغش؛ معناه: أنه هيأ نفسه لأن يتبوأ مركزاً عظيماً بقدر ما تؤهله هذه الشهادة. وهو في الواقع لايستحقه وحينئذ يكون وجوده ضرراً على المجتمع ويتجلى ضرر الغش من الناحية الثقافية ؛ فالأمة اذا خرج متقفوها بالغش صار مستواهم الثقافي هابطاً لاينبئ عن علم من العلوم.

إن من نجح بالغش لايستطيع أن يعلم غيره أو يثقفهم ، ناهيك عما في ذلك من غش للدولة وهي قضية قد تكون سياسية في المقام الأول؛ لأن من يغش يشغل مكاناً لا يستحقه، ويؤدي إلى اهدار مبدأ تكافؤ الفرص الذي هو أساس الديمقراطية في التربية وهذا ما يتعلق بالجانب الذاتي في هذه القضية.

وقد أجريت عدة بحوث تربوية ونفسية على هذه الظاهرة السلوكية المتنشرة في التعليم بصفة عامة – نتيجة لتفشيها – لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة وأسبابها والعوامل المرتبطة بها .

تعريف الغش الدراسي :

يعرّف الغش بأنه؛ سلوك يهدف إلى تزييف الواقع، لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي أو إرضاء لحاجة نفسية . والغش المدرسي هو: عملية تزييف نتائج التقويم الذي هو من أهم عناصر المنهج . (بكيش : ١٩٧٩، ص٢) .

ويعرِّف (حمدان :١٩٨٦ ، ص٢) الغش بالقول : ((**يتمثل الغش في الاختبارات بحصول التلميذ على الإجابة المطلوبة، لسؤال ما بطرائق غير مشروعة أو غير عادية أو بناءة لتعلمه ونموه الشخصي في الغالب ، كأن ينقلها من قرين له أو كتاب أو مذكرة أو أوراق بخاصة عادية أو مصغرة أو من مقعد أو جدار بغرض تمرير المادة الدارسية دون اعتبار يذكر لتعلمها ، أو دون وعي بأهميتها لحياته ونموه ومستقبله**)).

ويعرف (الكندري، ١٩٨٠م) الغش الدراسي بأنه :((محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها في ورقة الإجابة، لإيهام الأستاذ، بأن ما كتبه في الورقة، هو حصيلة العلم الذي استفاده خلال دراسته لهذه المادة)) .

بينما يعرف (التير ، ١٩٨٠م، ص ١٦) سمة الغش بأنها ((كل النشاطات غير المسموح بها في الامتحانات للحصول على تقديرات جيدة أو تحقيق بعض المتطلبات ومن أمثلتها النقل من الكتب أو من الطلاب الآخرين أو مساعدة طالب آخر أو استخدام قصاصات الورق المنقولة أو الاقتباس دون الإشارة إلى المؤلف الأصلي أو سرقة بحث أعده طالب آخر أو كتابة بحث لطالب آخر)).

ويلاحظ من التعاريف السابقة للغش في الامتحانات ما يلي :

١- أنه سلوك يقوم به الطالب ؛ وهذا السلوك غير مشروع لا تبيحه القوانين ولا تجيزه الأعراف ، ومن ثم فهو يعد سلوكاً غير مقبول اجتماعياً .

٢- يقوم الطالب بهذا السلوك لتحقيق كسب أو فائدة لا يستحقها كمن يحقق لنفسه كسباً غير مشروع لا يستحقه أصلاً .

٣- قد تتنوع الأساليب والطرائق أو الحيل التي تتبع للقيام بهذا السلوك؛ (تعريف حمدان) ، كما قد تتنوع أيضاً المبررات والأساليب التي تدفع الفرد إلى اتباعه .

وإن كانت هذه المبررات والأساليب تهدف إلى تحقيق بعض المتطلبات على النحو السالف ذكره ، (التير ، ١٩٨٠ ، ص١٦) .

وفي مجال تعريف (الغش الدراسي) ؛ ينبغي التفرقة بين مفهوم الفرد ومدركاته عن الغش الدراسي واتجاهاته نحو الغش الدراسي وسلوكه الفعلي للغش حيث إن مفهوم الفرد عن الغش يقصد به نظرته إلى هذا السلوك ، فقد ينظر إليه البعض نظرة خاطئة ، ليس على أنه سلوك انحرافي غير مسموح به في المجتمع أو غير مقبول، وإنما ينظرون إليه على غير ذلك كأن ينظرون إليه على أنه نوع من التعاون بين الطلاب. أو أنه مجرد تبادل معلومات بينهم ، أو هو حق مشروع، يمكن لأي منهم ممارسته متى استطاع أن يفلت من العقاب أو القانون .

أما الاتجاه نحو الغش: فيقصد به نظرة الفرد إلى هذا السلوك وتشجيعه له أو العكس ، فقد يشجع البعض اتباع هذا السلوك ولا ينفر منه ظناً منه أنه لا ضرر من جراء اتباعه ، ومن ثم فإن اتجاهاتهم نحوه تتسم بالايجابية ، بينما على العكس من ذلك تتسم اتجاهات بعضهم نحو الغش الدراسي بالسلبية إذا كان لا يشجع اتباع هذا السلوك ويمقته وينفر منه ويرى أنه ضار وله آثاره .

أما السلوك الفعلي للغش في الامتحانات :فيقصد به ما يقوم به الفرد بالفعل وهو ما يختلف عن مفهومه أو مدركاته للغش أو اتجاهاته نحوه ؛ فنجد الفرد على الرغم من اعترافه بضرر الغش وآثاره السيئة وكراهيته ، إلا أنه يمارس هذا السلوك بالفعل. وعلى العكس من ذلك؛ مثلاً حينما يرى بعض الطلاب أن الغش الدراسي ضرورة ، إلا أنهم مثلاً لا يعرفون ضرر هذا السلوك

وآثاره السيئة ، وعلى العكس – متوقع أيضاً – نجدهم لا يلجأون إلى اتباعه.(أحمد ، المغيصب . ١٩٨٨ : ص ص١٤، ١٦) .

ومن الدراسات الرائدة التي أجريت في مجال؛ معرفة العلاقة بين الاتجاه اللفظي على القائمة لسلوك الغش والممارسة الفعلية للغش دراسة(Coyex , 1937)، ودراسة زهران ، دراسة الصاوي ، ودراسة الجندي (١٩٧٥) وقد وجدت هاتان الدراستان تباعداً كبيراً بين الاتجاه اللفظي المقاس نحو الغش والسلوك الفعلي للغش، وأن هذا التباعد يزداد كلما كانت هناك ضغوط اجتماعية ودوافع قوية للقيام بسلوك الغش .

ونخلص من ذلك : بأن عدم اعتراف الطالب القيام بالغش الدراسي رغم سلوكه الفعلي بالغش ، يُعَدّ من وجهة النظر المنطقية مقتاً لهذا السلوك والاعتراف،بأنه سلوك غير مقبول وتعاقب عليه القوانين ،. وإلا لجاهر به الطالب ولم ينكره) .

والتساؤل الذي يثار الآن بعد تعريف الغش الدراسي، هو : إلى أي مدى ينتشر هذا السلوك بين الطلاب ؟ وهل انتشاره بصورة تجعل للظاهرة حجماً خطيراً تستدعي الدراسة والبحث ؟ وفيما يتعلق بحجم ظاهرة الغش الدراسي يتم فيمايلي:

حجم ظاهرة الغش الدراسي :

إن من الأمور الهامة التي تواجه نظمنا التعليمية اليوم ذلك السلوك الذي انتشر بين الطلاب في مدارسنا وجامعاتنا بشكل يقلل من فاعلية هذه النظم ، وهذا السلوك المقصود يتمثل في ظاهرة الغش الدراسي ، الذي يُعد أحد أشكال السلوك المنحرف ، لأنه يناقض القيم الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية ، إذ أنه يمثل سلوكاً خاطئاً غير مقبول يجب على الطلاب تجنبه وعدم ارتكابه بأي صورة من الصور ، إلا أنه يلاحظ انتشاره حتى كاد يصبح سلوكاً عادياً أو عاماً لدى كثير من الطلاب ، فهو قد ينتشر بصورة أو بأخرى بينهم سواء من جانب أولئك

الطلاب ذوي التحصيل الدراسي العالي وذوي التحصيل الدراسي المنخفض ؛ حيث يلجأون إلى هذا السلوك إذا ما أتيحت لهم الفرصة لذلك ، وهذا على عكس ما هو مفروض من الطلاب الذين يتوقع منهم اتباع الطريق الصحيح لشق طريقهم خلال مراحل الدراسة .

ومما يجدر ذكره: أن الطلاب لا يثابون عادة على أمانتهم ولكن يثابون على اجتيازهم للامتحانات (التير : ١٩٨٠) ، بأي صورة من الصور مما قد يدفعهم لسبب أو لآخر إلى محاولة تحقيق غاياتهم حتى ولو أدى بهم الأمر إلى اتباع سبل غير مشروعة وذلك بهدف الوصول إلى غاياتهم وتحقيق رغباتهم المتمثلة في اجتيازهم للامتحانات مهما كان السلوك الذي يتبعونه .

والدراسات التي أجريت في مجال الغش الدراسي حاولت غالبيتها قياس حجم ظاهرة الغش والإجابة عن السؤال التالي : (هل أصبح الغش الدارسي يمثل ظاهرة عامة تستحق الدراسة ؟) ، لقد توصلت بالفعل كثير من هذه الدراسات إلى أن الغش الدراسي سلوك ينتشر بالفعل بين مختلف فئات الطلاب الصغار أو في مرحلة التعليم الجامعي ، وأن انتشار هذا السلوك وتضخم حجم هذه الظاهرة أصبح يدعو إلى القلق بما يحفزني إلى البحث عن أساليب مناسبة للحد من حدوثها والتخفيف من آثارها ، ومن أمثلة الدراسات والبحوث التي أشارت إلى حجم ظاهرة الغش الدراسي ما يلي :

- توصل بيرش (Burchg) (1968) إلى أن ٣٠٪ – من طلاب المدارس الثانوية التي أجرى عليهم دراسته عام ١٩٦٨ – غشوا في الامتحانات .
- توصل زاسترو (Zastrow) (1970) – في دراسته التي أجراها عام ١٩٧٠م – إلى أن ١٨ طالباً من جملة عدد طلاب العينة التي أجريت عليها دراسته والبالغ عددهم ٤٥ طالباً – قد غشوا في الامتحانات (بنسبة ٤٠٪) .

- توصل الينيرج (Ellenburg)(1973) إلى أن ٣٨ طالباً – من جملة طلاب عينة الدراسة البالغ عددهم ٤٧ طالباً – قد غشوا في الامتحانات بنسبة ٨٠,٩٪ .
- توصل كل من أريكسون وسميث (Erickson , Smith.)(1974) في دراستيهما اللتين أجرياها عام ١٩٧٤ – إلى أن ٥٤٪ من طلاب عينة الدراسة و ٣٥٪ من طالباتها غشوا في الامتحانات .
- توصل بكيش – في دراسته التي أجراها (عام ١٩٧٩) – إلى أن ٤٠,٧٪ من طلاب عينة الدراسة و٣٧,٦٪ من طالباتها غشوا في الامتحانات ، وذلك على عينة كلية بلغ عددها (٤١٥) طالباً وطالبة.
- توصل جابر، والشيخ في دراستيهما اللتين أجرياها (عام ١٩٨٠م) إلى أن ٨٢٪، من طلاب عينة الدراسة و ٦٩٪ من طالباتها ، قد غشوا في الامتحانات، وذلك على عينة الطلبة بلغ عددها (١٣٢) طالباً .
- أوضحت الدراسة التي أجرتها دائرة الخدمة النفسية ، وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (عام ١٩٨٣) أن ٨٤٪ – من طلاب عينة الدراسة – يرون أن ظاهرة الغش الدراسي منتشرة بين الطلاب .
- أوضحت الدراسة التي أجرتها إدارة الخدمة النفسية ، وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت(عام ١٩٨٤)أن٩٠٪–من طلاب عينة الدراسة– يرون: أن ظاهرة الغش الدراسي منتشرة ومتفشية بين الطلاب بشكل واضح.
- أشارت الدراسة التي أجرتها الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت (عام ١٩٨٧) إلى أن ٧٨,٨٪ من الطلبة و ٨٨,٤٪ من الطالبات ، و٩٠,٧٪ من أعضاء هيئة التدريس – يرون أن ظاهرة الغش الدراسي منتشرة بين طلاب الكليات التابعة للهيئة .

* ومما يجدر ذكره؛ أن هذه الدارسات السابقة بعضها أجري على طلاب جامعيين وبعضها الآخر على طلاب بالتعليم العام ، وتكاد تجمع نتائجها على تضخم حجم ظاهرة الغش الدراسي–بين مجتمعات الطلاب المختلفة .

وفيما يتعلق بالغش الدارسي في المملكة العربية السعودية ليس هناك إحصائية رسمية يستند إليها الباحث في تقدير حجم مشكلة الغش الدراسي بالمملكة . ومن وجهة نظر الباحث كمدرس بالتعليم العام أن الغش الدراسي منتشر بين تلاميذ التعليم العام.

* وهناك تفسيرات عديدة لسلوك الغش الدراسي، وأسباب وعوامل عديدة أيضاً تبرر القيام به ؛ وهو ما سوف أتناوله بالتفصيل خلال الصفحات التالية، حيث نعرض أولاً :تفسير سلوك الغش الدراسي، ثم نتبعها بعرض أهم الأسباب والدواعي التي تدفع إلى الغش الدراسي كما يسوقها الطلاب والمعلمون .

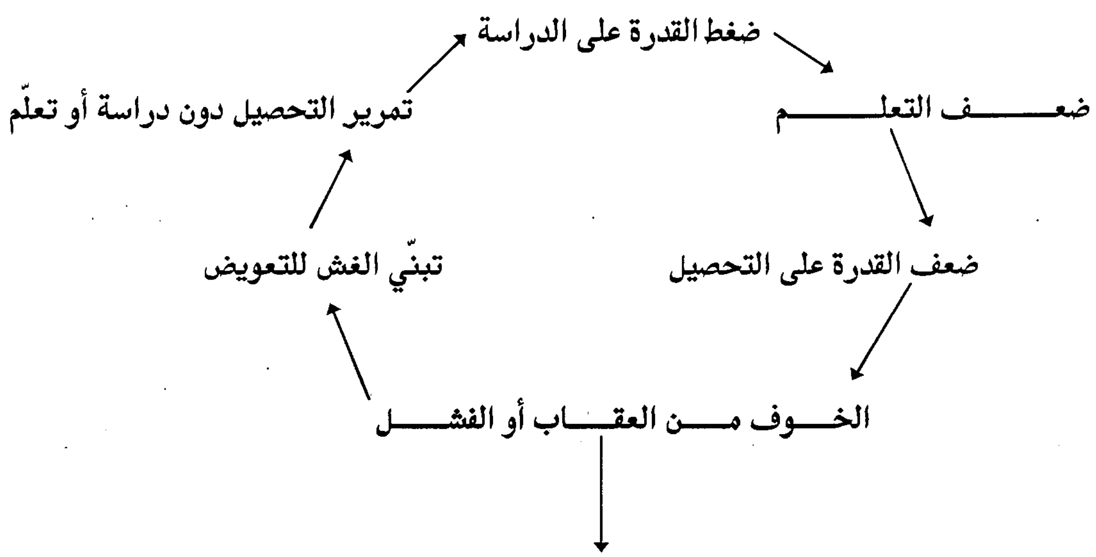
تفسير سلوك الغش الدراسي :

يفسر بعض الباحثين ومنهم شيلتون (Shelton) (1971) سلوك الغش الدراسي من جانب الطلاب بأنه؛ يمثل استجابة تجنبية(avoidance response) تنتج عن محاولة تجنب الفرد النتائج والآثار السلبية المترتبة على أدائه السيء في الامتحان كالفشل أو الرسوب في الامتحان ، أو اللوم الذي قد يتعرض له أو يلقاه من جانب الآخرين إذا ما فشل في الامتحان ؛ ويرجع هؤلاء الباحثون سلوك الغش في الامتحان من جانب الطلاب إلى الضغط الواقع عليهم من جانب الآخرين لحصولهم على درجات أو معدلات تحصيل دراسي عالية في الامتحانات قد تفوق مستوياتهم أو قدراتهم ، أو قد يكون هناك من الظروف ما يحول دون إمكانية تحقيق هذه المعدلات المأمول تحقيقها بواسطتهم من جانب غيرهم ، فنجد مونتور(Montor) (1971) ؛ يرجع ظاهرة الغش الدراسي إلى طبيعة النظام التربوي نفسه الذي نتبعه؛ فهو يفسر الغش الدراسي على أساس نظام التقويم المتبع الذي يقوم على منح درجات أو تقديرات للطلاب هو الذي يدفعهم أساساً إلى هذا السلوك (الغش الدراسي)، ويعد هو المسؤول الأول عن حدوث هذا السلوك غير

المرغوب فيه ، لذلك يتخيل مونتور؛ أنه لو تخلينا في نظمنا التعليمية عن هذه الطريقة في التقويم والامتحانات، فإنه سيقل تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي إلى حد كبير .

ويفسر (التير ، ١٩٨٠) سلوك الغش الدراسي من جانب الطلاب بنفس التفسير السالف ذكره والذي يتمثل في الضغط على الطلاب من جانب أولياء الأمور للنجاح في الامتحانات أو الحصول على معدلات عالية فيها ، فالطلاب الذين يواجهون مزيداً من الضغط عليهم من جانب الآخرين للحصول على علامات أو تقديرات أو معدلات عالية في الامتحان يزداد تكرار سلوك الغش لديهم عن أولئك الطلاب الذي لا يواجهون هذا الضغط أو يواجهونه بدرجة أقل .

أما (حمدان ، ١٩٨٦) :فهو يفسر سلوك الغش الدراسي باتباع نفس الفكرة ولكنه يعرضها على أساس تحليل العلاقة بين قدرة الفرد على التحصيل الدراسي وبين سلوكه الذي يلجأ إليه عن طريق الغش،وذلك بعرض الرسم التوضيحي التالي



وكما يتضح من الرسم ؛ فإنه طبقاً لوجهة نظر حمدان ، إذا كان مستوى التلميذ ضعيفاً من حيث قدرته على الدراسة؛ فإن ذلك معناه ضعف التعلم لديه ومعاناته من صعوبات في التعلم، تؤدي إلىضعف قدرته على التحصيل، ولخوفه من الفشل والعقاب الذي يلقاه نتيجة لهذا الفشل؛ فإنه يكون أمام أحد أمرين، إما

أن يتهرب من التحصيل ويتسرب من التعليم كلية، أو أن يلجأ إلى الغش للتعويض وتجنب الفشل الذي قد يلقاه ، ومن ثم يتجنب العقاب الذي قد يترتب على هذا الفشل ، ويؤدي هذا الغش إلى الانتقال من صف دراسي إلى آخر دون تعلم أو دراسة مما يجعل مستواه الدراسي يتدنى ويتراكم الضعف في قدرته على تحصيله الدراسي ، وبذلك يكون للغش أثر تراكمي سيء على التحصيل ومستوى الطالب التحصيلي من عام إلى آخر .

ونخلص من ذلك؛ أن غالبية الدراسات التي تعرضت لتفسير سلوك الغش الدراسي أرجعته إلى كونه استجابة تجنبية، تنتج عن محاولة الفرد تجنب النتائج والآثار السلبية على أدائه السيء في الامتحانات هذا الأداء الذي قد يؤدي إلى الفشل واللوم الذي قد يلقاه بسبب ذلك ، وجميع هذه التعبيرات اتفقت على عوامل الضغط وتجنب الفشل أو الخوف من العقاب ومن ثم اللجوء إلى هذا السلوك للتعويض انطلاقاً من مبدأ (الغاية تبرر الوسيلة) . وإذا كان سلوك الغش الدراسي يمكن تفسيره بأنه: استجابة تجنبية تنتج عن محاولة الفرد تجنب النتائج والآثار السلبية التي تترتب عليه ، إلاّ أن الكثيرين يسوقون كثيراً من الأسباب والعوامل التي تدفع الطلاب إلى القيام بهذا السلوك ، ومن الطبيعي؛ أن تتنوع وتتباين هذه العوامل فيما بينها ، وهو ما يتم عرضه بالتفصيل خلال الحديث عن أسباب ودوافع الغش الدراسي،كما يسوقها المعلمون والطلاب.

أسباب ودوافع الغش الدراسي كما يسوقها الطلاب والمعلمون :

على الرغم من أن الكثير من الدارسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الغش المدرسي، حاولت تفسير هذا السلوك على النحو السالف ذكره ؛ إلا أن بعض الدراسات الأخرى حاولت استقصاء الأسباب والمبررات التي تدفع الطلاب إلى اتباع هذا السلوك من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ، وقد تعددت هذه الأسباب والمبررات وتباينت فيما بينها ؛ فبعض المبررات التي يسوقها الطلاب أو المعلمون ترجع إلى الطالب نفسه، وبعضها يرجع إلى طبيعة الامتحانات ومواقعها المختلفة ، وبعضها الآخر يرجع إلى المعلم وظروف الإشراف وإجراء الامتحانات.

ولعل من المفيد؛ أن نعرض هنا أهم الأسباب والدوافع التي تدفع الطلاب إلى الغش الدراسي من وجهة نظر كل من الطلاب أنفسهم والمعلمين كما توصلت إليها بعض البحوث والدراسات السابقة .

أسباب الغش الدراسي من وجهة نظر الطلبة :

فيما يلي الأسباب التي ذكرها بعض الطلبة كمبررات للغش (من واقع دراسة أجريت على ١١٠٧ طالبة وطالبة في المدرسة الثانوية الكويتية : (٥٦٤ طالب، ٥٤٣طالبة) : ومن هذه الأسباب قلة المذاكرة ، صعوبة الامتحانات ، الارتباك والخوف من الامتحانات ، عدم فهم المادة الدراسية ، الظروف الأسرية والمنزلية ، الإهمال وعدم الشعور بالمسؤولية ، عدم الثقة بالنفس ، تقديم أكثر من اختبار في يوم واحد ، محاولة الحصول على علامات نجاح عالية ، تحدي السلطة نتيجة لنوع معاملتها) (وزارة التربية والتعليم بالكويت. ١٩٨٣، .ص ص ٣٥ ، ٣٦) .

أسباب الغش الدارسي من وجهة نظر المعلمين : ،

فيما يلي الأسباب التي ذكرها بعض المعلمين كمبررات تدفع الطلاب للغش من وجهة نظر المعلمين(من واقع دراسة ميدانية اجريت على ١٨٢ معلماً و١٦١ معلمة)،(وزارة التربية والتعليم بالكويت .١٩٨٣،ص ص.٦٧،٦٨):

- عدم أو قلة المذاكرة الجيدة ، الرغبة في تحقيق نجاح بدون مجهود ، الظروف الأسرية والمنزلية ، عدم منح الصلاحية الكاملة للمراقب في الامتحانات ، التعود من جانب الطلاب على الغش ، عدم اهتمام الطلاب أثناء الحصص الدراسية ، كثافة الصفوف الدراسية وضعف مستوى الطلاب.
- عدم التطبيق الكامل للوائح الامتحانات من حيث العقاب ، ضعف التوعية بخطورة الغش وآثاره .

ونخلص من ذلك؛ إلى أن غالبية أسباب الغش الدراسي التي أوردتها نتائج البحوث والدارسات السابقة يمكن إرجاعها إلى ثلاثة محاور رئيسية على النحو التالي :

١- عوامل ترجع إلى الطالب نفسه .

٢- عوامل ترجع إلى طبيعة الامتحانات وظروفها .

٣- عوامل ترجع إلى المعلم والإشراف وظروف تطبيق الامتحانات .

وكما تتنوع الأسباب والدوافع التي تكمن وراء حدوث سلوك الغش الدراسي؛ تتنوع أيضاً الأساليب والأدوات التي يتبعها الطلاب لدى قيامهم بالغش الدراسي . وهو ما سوف أتناوله خلال النقطة التالية :

<u>الأساليب التي يتبعها الطلاب في الغش الدراسي</u>

حاولت بعض البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الغش الدراسي أن تتقصى الأساليب التي يلجأ الطلاب إلى اتباعها للغش في الامتحانات بهدف التعرف على نوعية هذه الأساليب ، بينما حاولت دراسات أخرى محاولة التعرف على نسبة تكرار كل أسلوب من هذه الأساليب بهدف الوقوف على أهمية هذه الأساليب من خلال نسب تكرار حدوثها ، وقد أشارت نتائج دراسة حديثة أجريت في مجال الغش الدراسي (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت: ١٩٨٧ ، ص ص٥١، ٥٢) إلى أن الأساليب والأدوات التي يتبعها الطلاب للغش في الامتحانات كانت مرتبة على النحو التالي حسب نسبة تكرار حدوث كل منها:

الأسلوب أو الأداة	نسبة التكرار
- النقل من أوراق مكتوبة بخط صغير	٢٤,٥٪
- التحدث مع زميل	٢١,١٪
- النظر إلى ورقة إجابة الزميل	١٨,٨٪
- الكتابة على الطاولة أو الثوب أو بعض أجزاء الجسم كاليدين والرجلين	١٥,٧٪
- استخدام بعض الإشارات المتفق عليها مع الزملاء	١١,٨٪
- النقل من المذكرات أو الدفاتر	٤,٣٪
- النقل من الكتاب المدرسي المقرر	٣,٩٪

وتظهر بعض الدراسات أساليب وأدوات أخرى – أقر الطلاب باستخدامها– في الغش الدراسي منها ما يلي :

- الكتابة بخط صغير على بعض الأدوات كالمساطر ، أو الأقلام ، وغيرها .
- وضع أوراق في الآلة الحاسبة أو الساعة:
- الذهاب إلى الحمام بحجة قضاء الحاجة مع الكتابة المسبقة على أبواب الحمامات أو إخراج أوراق لقراءتها موجودة سلفاً في الحمام .
- استخدام أجهزة اللاسلكي وما شابه (وبخاصة الجوال) .
- استخدام الآلات الحاسبة المبرمجة .
- استخدام أوراق مكتوبة ومصورة بتصغير شديد باستخدام آلات التصوير للنقل منها في الامتحان .
- تبادل بعض الأوراق مع زميل آخر بعد شغل المراقب بطريقة ما .

وفي الحقيقة، أياً كان الأسلوب الذي يتبعه الطالب للغش الدراسي ؛ فإن هذا السلوك لا تقبله إدارة المدرسة أو الجامعة أو غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى، مهما اتخذ هذا السلوك من أشكال أو صور ، ومهما كانت أسبابه ودوافعه أو مبرراته ، وأيا كان نوع الموقف الذي يحدث خلاله .

خطورة الغش الدراسي وآثاره :

الغش الدراسي، مهما كان نمطه أو نوعه أو المرحلة العمرية التي يغش خلالها الفرد، فإن له آثاره العكسية التي قد تؤثر على نتائج التقويم والامتحانات، بما تنعكس على مستوى الفرد من حيث ما يحدثه من أثر تراكمي يؤثر على تدني مستوى تحصيله الدراسي من عام إلى الآخر ، ونعرض فيما يلي خطورة الغش الدراسي وآثاره كمشكلة اجتماعية تربوية تتجلى خطورتها في عدة نواح يمكن أن نجملها فيما يلي:

١– إن هناك تأثيراً متبادلاً بين القيم السائدة في المجتمع بصفة عامة والقيم السائدة في المدرسة بصفة خاصة ؛ حيث إن وجود أية قيمة سلبية في

أحد المجالين، تنعكس آثارهـا السلبية علـى سلوك الأفـراد فـي المجـال الآخر، بمعنى؛ أن الفرد الذي تعود على الغش فـي حياتـه الاجتماعيـة ، يمارس الغش أيضاً في أدائه بالمدرسة ، والعكس أيضاً صحيح علىأسـاس مبدأ انتقال أثر التدريب . وبناء على هذا ، يمكننا؛ أن نستنتج أن ممارسة التلميذ لسلوك الغش الدراسي من شأنه أن ينقل أثر هذه العادة على سلوك التلميذ في حياته الاجتماعيـة خـارج النطـاق المدرسـي ، كمـا يمكننـا أن نستنتج أن القضاء على هذه المشكلة داخل المؤسسات التعليمية مـن شـأنه أن يزيل أو يخفض من آثارها على سلوك التلميـذ فـي حياتـه الاجتماعيـة بصفة عامة .

٢- إن تفشي ظاهرة الغش الدراسي مـن شـأنه أن يعطينـا عـائداً غـير حقيقـي وصورة مزيفة لنتـائج العمليـة التربويـة تنتهـي إلـى تخـرج أفـراد نـاقصي الكفاية في مجـال الإعـداد التعليمـي بشـكل تنعكـس آثـاره السـلبية علـى مستوى أداء الأفراد في مجالات أعمالهم فـي مختلـف مواقـف العمـل فـي المجتمع . ومنه يمكن القول: بأن علاج هذه الظاهرة من شـأنه، أن يـؤدي إلى رفع مستوى الكفاية وتحسين أداء الأفـراد بعـد التخـرج فـي مجـالات الحياة العملية .

٣- إن ظاهرة الغش الدراسي من شأنها ،أن تغرس في نفـوس التلاميـذ الميـل إلىنحو عدم الاعتماد على النفس واللجوء إلى السبل المنحرفـة، لتعويـض النقص في مجال الاعتماد على الجهـد الذاتـي للفـرد، لتحقيـق المستوى التحصيلي المرغوب فيه ، (اللقاني ، ١٩٨٣) .

ومن الدراسات التي تؤكد أهمية النقـاط السـابقة؛ أن خطـورة الغـش الدراسي لا تتوقف في الجوانب المدرسية فقط ، كما يرى بعض البـاحثين مثل سنترا (Centra) (1970) ، بل قد يتعداها ، من وجهـة نظرهـم إلـى جوانب حياتية أخرى غـير هـذه الجوانـب المدرسـية . حيـث إن أولئـك

الذين يتعودون على عمليات الغش الدراسي ويمارسون هـذا السلوك طـوال حياتهم التعليمية يخشى أن تتكون لديهم عادة الغش والـتزييف فـي كثـير من جوانب حياتهم العلمية بعد تخرجهم .

علاقة الغش الدراسي ببعض المتغيرات

من المفيد ذكره – استكمالاً لمناقشة جوانب موضوع الغش الدراسي من كافة النواحي – تناول العلاقة بين الغش الدراسـي وبعـض المتغـيرات الأخرى سواء المعرفية أو النفسية أو الاجتماعية ، كما توصلت إليه نتـائج البحوث والدراسات السابقة باعتبار هـذا السلوك ، شـأنه شـأن العـادات الاجتماعية الأخرى التي يكتسبها الفرد عادة من بيئته، مما قـد يكـون لـه علاقة بمتغيرات أو عوامل أخرى يرتبط بهذه البيئة .

ويتم في هذه النقطة مناقشة علاقة الغـش الدراسـي، بكـل مـن هـذه المتغـيرات المختلفـة سـواء كـانت؛ (معرفيـة أم نفسـية أم اجتماعيـة أم شخصية) .

ولقـد حـاولت البحـوث والدراسـات العديـدة السـابقة التـي تنـاولت موضوع الغش الدراسي، أن تدرس العلاقـة بيـن الغـش وبعـض المتغـيرات الأخرى بعضها متغيرات معرفية؛ كـالتحصيل الدراسـي ومسـتوى الطمـوح ودافعية الانجاز أو التحصيل (A chievement. motivation) ، وتقدير الذات ، وبعضها الآخـر متغـيرات اجتماعيـة كالمسـتوى الاجتمـاعي الاقتصـادي ، والقيم، وأثر الأسرة والأصدقـاء والضبـط الاجتمـاعي علـى سـلوك الغـش ، والتنشئة الاجتماعية وبعضهـا الآخـر متغـيرات ترتبـط بسـمات الشـخصية الأخرى .

وفيما يلي أهم ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة من نتائج بشأن علاقة الغش الدراسي ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية ونمط الشخصية .

١- علاقة الغش بالجنس (ذكور ، إناث) :

تعرضت البحوث والدراسات لدراسة العلاقة بين تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي وجنس الطالب (ذكر ، انثى)، لمعرفة أيهما يكثر حدوثه بدرجة أكبر ؟ أم أنه لا توجد فروق بين البنين والبنات، من حيث تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي ؟ وغالبية الدراسات توصلت نتائجها : إلى أن الذكور أكثر غشاً في الامتحانات من الإناث مثل دراسات كل من : (David , 1973 . Erickson , 1974, Fakouri, 1972 , Feldmon, 1967)، جابر ، والشيخ : ١٩٨٠) .

كما توصلت نتائج عدة بحوث ودراسات أيضاً إلى ؛أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من حيث تكرار حدوث سلوك الغش،ومن ذلك دراسات كل من (دروزة ، ١٩٧٧، حسن ، ١٩٧٨، (Riley,1968 , Olso , 1970 , Vitro , 1970 , Jacobson , 1969 , Breilling,1970).

ونخلص من ذلك؛ أنه لم تتوصل أي دراسة من الدراسات التي اطلع عليها الباحث، رغم كثرة عدد هذه الدراسات إلى: أن الإناث أكثر غشاً من الذكور، وربما يرجع هذا إلى الفروق بين الذكور والإناث من حيث المخاطرة حيث يُعد الذكور أكثر مخاطرة من الإناث اللائي يقل لديهن السلوك الانحرافي كثيراً عما هو لدى الذكور. والمؤشر الذي يمكن استنتاجه من نتائج هذه الدراسات بشأن علاقة سلوك الغش الدراسي بنوع الجنس (ذكر ، أنثى) تتمثل؛ في أن سلوك الغش يتفشي لدى البنين والبنات ، وإن كان يزداد تكرار حدوثه لدى البنين أحياناً عما هو لدى الإناث إلا أنه ينتشر بين الجنسين بصفة عامة .

٢- **علاقة الغش بمستوى التحصيل الدراسي :**

تناول الكثير من البحوث والداساات السابقة، دراسة العلاقة بين تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب . ومما يجدر بنا ذكره في هذا الشأن: أن غالبية نتائج هذه البحوث والدراسات، تؤكد وجود هذه العلاقة موضحة ؛ أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي العالي هم أقل غشاً من الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. ومن أمثلة هذه الدراسات التي أكدت العلاقة بين سلوك الغش ومستوى التحصيل الدراسي على العلاقة السابقة دراسة كل من: (Riley, 1986 , Fakouri , 1972 , Leveque , 1970 ، جابر، والشيخ ، ١٩٨٠).

٣- **علاقة الغش بدافعية الانجاز**

تناولت بعض الدراسات السابقة دراسة العلاقة بين تكرار حدوث سلوك الغش ودافعية الإنجاز أو التحصيل (A chievement . motivation). وقد توصلت نتائج غالبية هذه الدراسات إلى : أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية أقل غشاً في الامتحانات من نظرائهم من الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة .

ومن هذه الدراسات التي توصلت إلى وجود العلاقة بين الغش ودافعية الانجاز، دراسة كل من(Smith,1971,Mcintre, 1969, Mucahy , 1968).

٤- **علاقة الغش بالذكاء :**

توصلت نتائج بعض الدراسات إلى: أن الطلاب ذوي المستوى العالي من الذكاء أقل غشاً دراسياً في الامتحانات من نظرائهم من الطلاب ذوي المستوى المنخفض في الذكاء (جابر، والشيخ، ١٩٨٠) .

٥- **علاقة الغش بمستوى القلق :**

ناقشت بعض الدراسات العلاقة، بين تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي في الامتحان ومستوى القلق الذي يعاني منه الطلاب ، وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يغشون في الامتحانات يتسمون بدرجة قلق مرتفعة أكبر من نظرائهم الطلاب الذين لا يغشون في

الامتحانات. ومن هذه الدراسات دراسة (Breilling, 1970 , Hunag,1973 , (Shelton , 1971 .

٦- **علاقة الغش بنوعية الاتجاهات :**

حاولت بعض البحوث والدراسات السابقة مناقشة العلاقة بين حدوث سلوك الغش الدراسي ونوعية اتجاهات الطلاب، نحو هذا السلوك، وقد اتفقت غالبية نتائج هذه الدراسات إلى : أن الطلاب الذين يزداد لديهم تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي تتسم اتجاهاتهم نحو هذا السلوك بالايجابية ، بعكس الطلاب الذين هم أقل غشاً في الامتحانات إذ تتسم اتجاهاتهم نحو الغش بالسلبية (Fischer , 1970 , Gentra , 1970 , Sherrill , 1971) . ونخلص من ذلك: أن سلوك الغش الدراسي يلقى قبولاً لدى نسبة كبيرة من الطلاب، حيث اتسمت اتجاهاتهم نحو الغش بالايجابية بدرجة أكبر من الطلاب الذين اتسمت اتجاهاتهم نحو الغش بالسلبية مما يعكس قبولاً عاماً يلقاه الغش من جانب نسبة كبيرة من المجتمعات الطلابية الأمر الذي يستدعي البحث عن علاج لهذه الظاهرة والحد من انتشارها .

٧- **علاقة الغش بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي**

تناولت بعض البحوث والدراسات السابقة دراسة العلاقة بين تكرار حدوث سلوك الغش الدراسي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للطلاب ، وقد توصلت دراسة فلاح (١٩٧٨) التي توصلت إلى: أن الأطفال في المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع أقل غشاً (مقاومة للإغراء) من أطفال المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض وبفرق ذي دلالة إحصائية، فقد توصلت نتائج دراسة (Burch) (1986) إلى: أنه يوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين سلوك الغش الدراسي لدى طلاب كل من المستوى الاجتماعي والاقتصادي العالي، والمنخفض فقط؛ بينما لا توجد مثل هذه العلاقة بين سلوك الغش الدراسي لدى طلاب المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط .

٨- علاقة الغش بأساليب المعاملة الوالدية :

لم تناقش العلاقة بين حدوث الغش ونـوع أسـلوب المعاملـة الوالديـة سوى دراسة واحدة من جملة الدراسات والبحوث التي اطلع عليها البـاحث وقد سعت دراسة فلاح (١٩٧٨) إلى الإجابة عن سؤال هو : هل الذين تربّو علـى اسـتخدام أسـاليب معاملـة والديـة متشـددة أو قاسـية أقـل غشاً فـي الامتحانات، من أولئك الذين تربّوا على اسـتخدام أسـاليب معاملـة والديـه متساهلة أو متسامحة ؟

وقد توصلت الدراسة في نتائجهـا إلـى : ان الذيـن اسـتخدمت فـي تنشئتهم أساليب معاملة والدية متشددة أو قاسية كانوا أقل غشاً (أو مقاومة للإغراء) من أولئك الذين اسـتخدمت فـي تنشـئتهم أسـاليب معاملـة والديـة متسامحة) .

٩- علاقة الغش بسمات الشخصية الأخرى :

ناقشت بعض البحوث والدراسات السابقة العلاقة بين تكرار حـدوث سلوك الغش الدراسي وبعض سـمات الشـخصية الأخـرى؛ فمـن ضمـن هـذه الدراسـات بحـوث أجريـت لدراسـة العلاقـة بيـن الغـش وبعـض سـمات الشخصية كما تقيسها بعض مقاييس سمات الشخصية، ومن هذه الدراسـات دراسة كل من (Zastrow , 1970 , Johnson. 1972 , Riley,1968 , Mctntire, 1969) ومن هذه البحوث والدراسات ما تمت دراسته لتوضيح العلاقة بين كـل مـن تكرار حـدوث سـلوك الغـش وتقديـر الـذات (Riley ,1968) وأيضـاً دراسـة العلاقة بين تكرار حدوث الغش ومستوى الطموح (Jacobson , 1969) .

وتتفاوت نتائج هذه الدراسات بشأن ما توصلت إليه بخصوص هذه العلاقة، فبينما يؤكد البعض على علاقة الغـش الدراسـي ببعـض أبعـاد الشـخصية ، فإنها تنفي العلاقة ببعض الأبعاد الأخرى ، ومما سـبق يمكـن القـول بصفـة عامة أن غالبية البحوث والدراسـات السـابقة تتضـارب بيـن نتـائج بعضهـا البعض بشأن العلاقة بين تكرار سلوك الغش الدراسي وبعـض المتغـيرات أو السمات المختلفة سواء كانت معرفية، أو نفسية، أو اجتماعية ، أو شخصية

ثالثاً : وجهة الضبط :

إن الفكرة الجوهرية لوجهة الضبط، تقوم على مدى تباين الأفراد في عزو التعزيزات التي يتلقونها ، سواء كانت تُعزى إلى قدراتهم الشخصية، أم إلى قوى خارجية؛ حيث الأفراد الذين يوصفون بأنهم داخليون ،يعتقدون ،بأن سلوكهم يؤثر فيما يحدث لهم من نتائج، وأنهم يستطيعون ضبط تلك النتائج. وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يوصفوا بأنهم خارجيون ، يعتقدون؛ بأن سلوكهم لا يؤثر فيما يقع لهم من أحداث، وأنهم فاقدو القدرة على التحكم في مصائرهم، وأن مصائرهم بأيدي غيرهم (Barentt & Kaiser , 1977) .

وقد عرفت روتر وجهة الضبط ، بأنها :((تلك الدرجة التي يدرك فيها الفرد مصدر الإثابة التي حصل عليها)). فالدرجة التي يدرك عندها الفرد، أن التعزيز يتبع سلوكه أو يتوقف على ذلك السلوك تكون ذات صفة داخلية، وعندما ينسب التعزيز ؛للدرجة المقابلة والتي يحس فيها الفرد، أن القوى الخارجية تتحكم في التعزيز، حيث يمكن أن تحدث النتائج بصورة مستقلة عن سلوكه تكون ذات صفة خارجية (Charles, et. al., 1980) .

ويرى فيلد أن وجهة الضبط تعني:((بناء شخصي يشير إلى إدراك الفرد للقدرة على التحكم في التعزيزات التي يستقبلها)) (Culver & Morgan , 1977 , p2)

أما هوزكس وجاكسون: فقد حددا وجهة الضبط بأنها :((ظاهرة سيكولوجية تعتمد على إدراك وتفسير ينبعثان من الشخص نفسه، ومن أفعاله كنتيجة لتأثره وتحكمه في الظواهر المحيطة به سواء كانت داخلية أم خارجية)) (دسوقي،١٩٨٧، ص ٣) .

وذكرت (الضبع ، ١٩٨٦ ،ص ٢٥): أن مفهوم وجهة الضبط يشير إلى (الجهة التي يعزى إليها السبب في سلوك الإنسان) . بينما يشير مفهوم إدراك وجهة الضبط (Perciption) إلى ((مدى قدرة الفرد على التحكم فيما يصدر عنه من سلوك، وإدراكه، أن ما يناله من تعزيز يرتبط بعوامل داخلية لديه، ولا يرجع الفرد التعزيز لعوامل خارجية عنه، وفي بيئة لا يستطيع أن يتحكم فيها)) .

أما نويسكي(Nowicki) (1982) : فقد ذكر بأن وجهة الضبط، يمكن تعريفها بأنها : (الارتباط المدرك عند الفرد بوجود علاقة بين سلوكه والتعزيزات التي يحصل عليها في المواقف المحددة). فإذا ما اعتقد بوجود علاقة بين سلوكه الذاتي والتعزيزات التي يحصل عليها ؛ فإنه يكون من ذوي وجهة الضبط الداخلي ، أما عندما لا يدرك وجود مثل هذه العلاقة ونظرًا لى التعزيزات، على أنها نتيجة للحظ والمصادفة والقوى الفعالة الأخرى ؛ إنه يكون ممن يطلق عليهم ذوي وجهة الضبط الخارجي.

وقد حدد استيبك ، وسويز (Stipek & Weisz) (1981 , P. 101) وجهة الضبط بأنها : ((التوقعات العامة للضبط الداخلي والخارجي للتعزيزات)) والضبط الداخلي يشير إلى ؛ ((اعتقاد الفرد أن الحدث أو النتيجة يكون مرجعها سلوكه الخاص، أو بسبب السمات الخاصة به، مثل القدرة التي لديه، أو الجهد الذي يبذله)) أما الضبط الخارجي ؛ فيشير إلى ؛ ((اعتقاد الفرد أن الحدث أو النتيجة قد كانت بأسباب عوامل خارجة عن تحكمه مثل الحظ وصعوبة المهمة والآخرين)) .

وقد ذكر (حوطر) : أن الضبط الداخلي يعني (الاعتقاد بأن الانجاز يعتمد على القدرة والمبادرة، والدافعية، والمثابرة ، والمهارة) . أما الضبط الخارجي فيعني : ((الاعتقاد بأن الإنجاز يعتمد بشكل أكبر على عامل الحظ أو الصدفه أو تصرفات ذوي النفوذ المحيطين)((بن سيديا ، ١٩٨٦، ص ٢٣)

وذكر ليكفورت (Lefcourt) (1966, P. 207) : أن الضبط الداخلي هو : ((إدراك الفرد الايجابي أو السلبي للأحداث باعتبارها نتيجة للسلوك الشخصي والذي يمكنه التحكم فيه)) فيما يشير الضبط الخارجي إلى : ((إدراك الفرد للأحداث إدراكاً موجباً أو سالباً ، باعتبارها غير مرتبطة بسلوكه في بعض المواقف، وهي : بذلك تعتبر خارجة عن تحكمه)) . وقد أضاف تحمل الفرد للمسؤولية في كلتا الحالتين .

ويعــــد (كاجـــان) وجهـــة الضبـط أنهـا : تفسـر النجـاح والفشـــل، وتحديد الفروق الفردية في هذا الجانب، فالشخص الذي يرجع مسؤولية نجاحـه وفشله إلى نفســـه هـو ؛لشـخص ذو التوجـه الداخلـي، أمـا الفـرد الـذي يرجـع مسؤولية نجاحه وفشلـــه إلـــى عوامـــل خارجيـة أو لقـوى الآخريـن فهـو؛ذو توجه خارجـــي)) (Walden & Ramey , 1983 , P. 358).

وقد أكد واينر على العوامــل الموقفيـة فـي إدراك الأسـباب، بالإضافـة إلـى وجود التوقعات العامة، في وجهة الضبط، وذكر بـأن وجهـة الضبـط فـي الموقـف المحدد، **تتأثر بعوامل إدراك الأسباب، وهذا ما أطلـق عليـه – وجهـة السـببية –** Locus of Causality والتي تعني: (العلاقـــة المدركـة بيـن سـلوك الفـرد ونتائجـه ، والسـمات التـي يسـتطيع السـيطرة عليهـا ، وتلـك الخارجـة عـــن نطـــاق سيطرته)(Stipek & Weisz,1981, p.120).

وفي هذه الدراسة تتحدد وجهة الضبط ببعديها الداخلـي والخـارجي، بما تقيسه أبعاد مقياس الغش الدراسي، وبعض سمات الشخصية، لدى طلاب المرحلة الثانوية المستخدم في هذه الدراسة .

<u>الضبط الداخلي :</u>

هو: إدراك الفرد بأن التدعيمـات الايجابيـة أو السـلبية فـي حياتـه، أو مـا **يحدث له من حوادث طيبـة أو سـيئة يـترتب أو يرتبـط بالدرجـة الأولـى بعوامـل داخلية أو عوامل، تتعلق بشخصه مثل: الذكاء أو المهارة أو سمات الشخصية .**

الضبط الخارجي :

هو :إدراك الفـرد أن التدعيمـات الايجابيـة أو السـلبية فـي حياتـه، أو مـا يحدث له من حوادث طيبة أو سيئة يترتب، أو يرتبـط بالدرجـة الأولـى، بعوامـل خارجة عن شخصه مثل : الحـــظ أو الصدفـة أو تـأثير الآخريـن أو إلـى عوامـل لا يمكن التنبؤ بها .

نظرية التعلم الاجتماعي لروتر The Social Learning Theory :

تُعدُ نظرية التعلم الاجتماعي، إحدى إسهامات نظريات التعلم في تفسير السلوك الإنساني، وكما ذكر فارس (Phares) تتحدد فلسفة هذه النظرية من خلال الجمع بين عدد من اتجاهات نظريات التعلم، فهي: تُعنى باتجاه نظريات المصير والاستجابة المعتمدة أصلاً على التعزيز. كما أنها تهتم بالعوامل المدرسية في الموقف أيضاً، وهذه المواقف تشمل أنماطاً من التفاعل الاجتماعي. هذا بالإضافة إلى أن الباحث في السلوك الإنساني يجب أن لا يغفل الأهداف التي يناضل الفرد من أجل تحقيقها.(نقلاً عن ابن سيديا ، ١٩٨٦م: ص ٧) .

وعلى هذا يمكن القول: إن نظرية التعلم الاجتماعي تجمع بين الاتجاه السلوكي المعرفي (المثير، الاستجابة) في تفسير السلوك الإنساني.

المسلمات التي تقوم عليها النظرية :

أن تحديد المبادىء الأولية لطبيعة الإنسان تعتبر محددات رئيسية لنظريات الشخصية، تنطلق من خلالها إلى التوجيهات بخاصة بها في تفسير سلوكه. ومسلماته الشخصية لا يمكن عرضها على محك مباشر لبيان صحتها أو خطئها، ولكن متى تبين أن الدراسات تؤيد الفروض المشتقة من هذه المسلمات الأولية كان ذلك بمثابة دليل على أهميتها وفائدتها العلمية(بن سيديا، ١٩٨٦م).

ويشير فارس (Phares) : إلى أن المسلمات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي يمكن تحديدها في التالي:

١- وحدة البحث في دراسة الشخصية هي: التفاعل بين الفرد والبيئة ذات المعنى الخاص، بذلك الفرد وتتطلب دراسة سلوك ذلك الفرد الاهتمام بمحددات الشخصية والبيئة، فالسمات والحاجات، والعادات ليست ذات دلالة في تفسير السلوك، دون أن تتضمن الأبعاد المتعددة للموقف الذي يتم

فيه ذلك السلوك. وهذه المسلمة؛ تعني أن الأفراد يستجيبون للبيئة بصورة ذاتية من خلال الخبرات المكتسبة، وأنواع السلوك المتعلم؛ وعلى ذلك، فإن الخصائص الموضوعية للمتغيرات ليست كافية وحدها، لتفسير السلوك دون الاهتمام بتفسير الفرد لمثيرات الموقف الذي يحدث فيه ذلك السلوك، وهذا التوجيه الظاهري للنظرية، قد يخفف منه الأخذ في الاعتبار، إلى أن أبناء الثقافة الواحدة يشتركون في كثير من الأفكار والخبرات المشتركة.

٢- تركز النظرية على السلوك الاجتماعي المتعلم؛ مما يعني التخفيف من تأثيرات العوامل البيولوجية. لذا فإن المفاهيم التي توليها النظرية اهتماماً أكبر تتمثل في دراسة الاتجاهات، والقيم، والتوقعات.

٣- الشخصية: عبارة عن وحدة متكاملة في ضوء الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة، لذلك فإن موضوع البحث في ضوء هذه النظرية هو الشخصية بكل مظاهرها المستقرة وغير المستقرة، فالخبرات الجديدة تتشكل مع الشخصية في ضوء التراكم المعرفي.

وعلى هذا فإن العوامل المعرفية تشكل أحد اهتمامات نظرية التعلم الاجتماعي؛ فعن طريق هذه العوامل يقوم الفرد باعطاء الموقف دلالة معينة وإعطاء التعزيزات درجة من القيمة أيضاً.

٤- تركز النظرية على دور محددات السلوك العام والنوعي، ولا تفرق بينهما من حيث أهمية الدور الذي يؤثران به في تحديد السلوك. لذلك، فهي تهتم بدراسة التأثير النسبي لكلا العاملين في المواقف المختلفة.

٥- يوصف السلوك الإنساني باتجاهه الوظيفي، أي: أنه سلوك هادف وهذا يعني؛ أن الفرد يسعى من أجل تحقيق أهداف محددة، وهذا يشير إلى أهمية الدافعية في السلوك، فالدوافع الايجابية والسلبية يمكن تحديدها عن طريق الأهميات الدافعية في السلوك.

٦- أن سلــوك الفرد، لا تحدده فقط طبيعة الأهداف، أو أهميتها أو التعزيـزات التي يتلقاها، بل أنه يتحدد أيضاً من خلال التهيؤ الذهني (التوقع) لحدوث هذا السلوك ، لذلك ؛ تعتبر التوقعات من محــددات السـلوك الأوليـة مـن وجهـة نظـر روتر. وهذا يشير ؛ إلى أن الدرجة التي يتوقع عندها الأفراد، أن سلوكهم سـيؤدي إلى تحقيق الأهداف يلعب دوراً هاماً في تحديد ذلك السـلوك، كمـا يحـدده أيضـاً التعزيز المتوقع لتحقيق الهدف. وهذا يتأثر بنوع الخبرات المتراكمة؛ سـواء كـانت في مواقف النجاح أو مواقف الفشل.

إن قدرة الإنسان على التعديل الذاتي المستمر لمحددات السلوك، من خـلال قدرته على تقويم و تنصيف القرائن البيئية، وقدرته المعرفيـة علـى ايجـاد عوامـل التبرير واستخلاص النتائج المنطقية من مختلف أنواع السلوك المتاحة.

وما يلاحظ من هذه المسلمات هو ؛أن نظرية التعلم الاجتماعي، حـاولت أن تجمع بين عدد من اتجاهات نظريات تفسير السلوك الأخرى؛ لايجاد منهج محدد يميزها في تفسير السلوك.

وهكذا تتكون هذه النظرية من ثلاثة اتجاهات تاريخية بارزة في علم النفـس وهي: الاتجاه السلوكي (Behavioral) ،والاتجاه المعرفي (Cognitive) ، والاتجـاه الدافعي،بالإضافة إلى السياق الاجتماعي Social Text الذي يحدث فيه التعلم.

وينصب تركيزها الأكبر على السلوك المتعلم؛ الذي تحدده متغيرات التوقـع (الاتجاه المعرفي) وقيمة التعزيز (الاتجاه الدافعي) معاً في نفس الوقت، بالإضافة إلى نظرتها لتلك المتغيـرات، على أنها تتأثر بشدة بمحتوى موقف موضع البحث. وبهذا تجمع النظرية الأطـراف المختلفـة، لكـل مـن النظريـة السـلوكية والمعرفيـة والدافعية والموقفية في إطار عمل واحد منتظم ومتلائم .

ومن خــلال نمـط العـلاج بيـن هـذه المتغـيرات - الـذي تسـعى هـذه النظريـة إلـى توضيحه- قدمت روتر ثلاثة أسباب رئيسية، تجعلنا نهتم بالإطار النظري لوجهـة الضبط .

أولاً : إمكانية الكشف عن فروض ونظريات وأساليب جديدة في ترتيب الحقائق حسب الأولويات.

ثانياً : نحتاج عادةً إلى تقويم الأفكار والدراسات في بداية الأمر قبل اكتمال الحقيقية ، وسيساعدنا الإطار النظري على إصدار هذه الأحكام.

ثالثاً : يساعدنا التحليل النظري في الحصول على وسائل، لحل التناقضات والاختلافات التي تحدث نتيجة حتمية لاستخدام إجراءات غير مناسبة أو نتيجة للافتقار إلى توجيه نظري معين (Phares, 1976 , P. 9) ، ويساعدنا هذا الإطار على الاستفادة من النتائج المختلفة التي تكشف عنها الدراسات في مختلف المجالات. وذلك باعتبارها في السياق النظري الملائم ومن هنا، كان الهدف الأساسي من العرض الموجز لهذه النظرية هو تقديم المفاهيم الأساسية التي تمد القارىء الكريم بتصور أكثر وضوحاً لوجهة الضبط.

المفاهيم الأساسية في النظرية :

تهدف نظرية التعلم الاجتماعي إلى الكشف عن كيفية اتجاه الأفراد لنوع معين من السلوك، من بين عدد كبير من بدائل السلوك الممكنة في موقف ما . وقد قدمت روتر أربعة متغيرات أساسية لنظرية التعلم الاجتماعي التي انبثق منها مفهوم(الضبط الداخلي/الضبط الخارجي) وهي:

١- جهد السلوك (Behavior Potential) : وهو إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما ؛من أجل تعزيز واحد أو مجموعة من التعزيزات، وهو مفهوم نسبي، إذ أن الفرد يقدر إمكانية حدوث؛ أي سلوك بالارتباط مع بدائل أخرى .

٢- التوقع Expectancy : وهو الاحتمال الذي يضعه الفرد، بأن تعزيزاً معيناً يحدث كدالة على سلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة.

٣- قيمة التعزيز Reinforcement : وهي درجة تفضيل الفرد؛ لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية.

٤- الموقف النفسي Psychological Situation : وهو البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد ، بناء على التجارب السابقة، كي يتعلم كيف يستخلص أعظم الأشياء في أنسب مجموعة من الظروف .

المحددات الأساسية للسلوك :

تعرضنا للمفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي، وبقي أن نعرف، كيف نضعها في صيغة معينة، من أجل التنبؤ بإمكانية حدوث سلوك معين.

تكون الصيغة العامة في الصورة الأساسية على النحو الآتي :

إن احتمال حدوث سلوك ما ، في موقف نفسي ما، يكون نتيجة توقع أن هذا السلوك سيؤدي إلى تعزيز ما في ذلك الموقف، وفي قيمة التعزيز وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي؛ أن الفرد إذا أدرك موقفين فإنه سيعمم توقعاته لتعزيز معين أو مجموعة من التعزيزات من موقف لآخر .

إن التوقعات في كل موقف لا تحددها فقط الخبرات النوعية في ذلك الموقف؛ بل تحددها أيضاً الخبرات في المواقف الأخرى التي يدركها الفرد باعتبارها متماثلة. وذلك على نطاق واسع. إن مقدار الخبرة الموجودة في موقف نوعي خاص؛ هو أحد المحددات، التي لها أهمية بالنسبة للتوقعات المعممة، مقابل التوقعات النوعية المتكونة في نفس الوقت.

والصياغة الأساسية لمعادلة السلوك في هذه النظرية لدى روتر هي: أن احتمال صدور أي سلوك في أي موقف سيكولوجي معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك، سوف يؤدي إلى تدعيم معين في هذا الموقف، مع وضع قيمة هذا التدعيم في الاعتبار ويختلف الناس في إدراكهم لمصدر التدعيم، فبعضهم يرى؛ أن التدعيم يأتي من الخارج، بينما يرى بعضهم الآخر أن مصدر التدعيم داخلي. (بن سيديا ، ١٩٨٦م، ص ١٧) .

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (روتر):

يوضح الزيات (١٩٩٦)؛ أنه يجب أن تكون بيئة التعلم مرنة، بحيث تستجيب لتوقعات الطلاب القائمة على الارتباط بين الفعل ونتيجته، أو بين السلوك ومعززاته الموجبة والسالبة.

كما أنه يجب أن تنطوي بيئة التعلم على نوع من الاتساق بين الأنماط السلوكية الموجبة لأنماط معينة من التعزيزات، مما يسمح بتعميم هذه التعزيزات ومن ثم يحدث تعميم للتوقعات .

وأنه يجب أن يبنى موقف التعلم على حاجات المتعلم أو أهدافه وأن يتاح للمتعلم إدراك تلك العلاقة، كما يجب على المعلم بصفة بخاصة وبيئة التعلم بصفة عامة أن تستثير هذه الحاجات أو تلك الأهداف وأساليب إشباعها أو تحقيقها.

وأخيراً يجب تدعيم مسؤولية المتعلم عن الأنماط السلوكية التي تصدر عنه في إطار العلاقة السببية بين الفعل ونتيجته، أي التعزيزات المترتبة عليها ،حتى يمكن أن نتجه بأبنائنا الطلاب ليكونوا من ذوي وجهة الضبط الداخلي.

تعليق الباحث على نظريات وجهة الضبط :

على الرغم من أن وجهة الضبط تُعد من أكثر الجوانب أهمية في إبراز التفاعل بين الإنسان ونفسه وبينه وبين العالم الخارجي ، كي تكون مصدر الضبط داخلياً وعند ذلك يملك الفرد سمات وخصائص شخصية تعبر عن النضج الانفعالي، وقوة الأنا ، والهدوء والمرح ، والإقدام وقوة الإرادة ؛ في حين أن مصدر الضبط يكون خارجياً عندما يكون الفرد غير متزن انفعالياً، وسهل الاستثارة ، ومتوتراً ، وقلقاً ، ومكتئباً ، ويعاني من مشاعر النقص والخجل الشديد . أو لديه مشاكل سلوكية .

ومن هنا ندرك أهمية العناية بتنشئة الأطفال وتربيتهم من أجل تحقيق نمو

نفسي ملائم يمكن الفرد من أن يكون متكامل الشخصية ويتميز بصفات وخصائص شخصية تمكنه من التحكم بالأحداث ولديه القدرة على التعرف واتخاذ القرارات في المواقف الحاسمة. وهذا بدوره يزيد من فاعلية العملية التعليمية ومحاولة استغلال قدراتهم وامكانياتهم وطاقاتهم المختلفة لما هو أفضل ومرغوب فيه ؛ فضلاً عن الاستفادة من ذلك في عملية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، لذلك حاولت هذه الدراسة كشف القناع عن جوهر طبيعة مكونات الشخصية لدى كلٍ من فئتي ؛ الضبط الداخلي والخارجي .

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن ذوي الضبط الداخلي بصفة عامة يتميزون بالعديد من الخصائص الايجابية في الشخصية وذلك بمقارنتهم بذوي الضبط الخارجي ، وهذا ما جعل الباحث الحالي يضع فروضه بحيث تكون فروضاً موجهة .

علاقة وجهة الضبط بمتغيرات أخرى :

تناول عدد كبير من الباحثين علاقة مصدر الضبط باختلاف العوامل كالعمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الدراسي والتكيف النفسي والأمراض النفسية والعقلية، وما إلى ذلك، كما ارتبط هذا المفهوم بعدد كبير من **متغيرات الشخصية، فقد ذكر فكتور كلارك جو ؛ أن هذا المتغير بحث مع متغيرات أخرى في اثني عشر مجالاً مختلفاً(Joe,1971,P 619-690). هذا وتنقسم المتغيرات التي ترتبط بمصدر الضبط إلى نوعين من المتغيرات :**

١- متغيرات موقفية .

٢- متغيرات مستمرة .

فالمتغيرات الموقفية : كإخبار الفرد بخبر غير متوقع كوفاة عزيز أو إصابته في حادث أو مواجهة تشعر الفرد بعجزه وأنه لا حيله له في ما يقع حوله من أحداث، مما يؤدي إلى رفع معدل التحكم الخارجي أثناء الموقف فقط أي: أن هذا المعدل يعود إلى ما كان عليه قبل الموقف.

أما المتغيرات المستمرة التي تؤدي إلى رفع معدل التحكم الداخلي بصفة نسبية دائمة: فقد صنفها الباحثون (حوطر ،١٩٨٥) في ثلاث فئات:

١- التمييز الاجتماعي بين الطبقات .

٢- حالة العجز الطويلة .

٣- التنشئة الاجتماعية.

ومن هذا المتغيرات-ما وجد في دراسة هميل وبارسي(Himle,Barcy)(1975) من وجود ارتباطٍ بين مصدر الضبط والقلق؛ فقد افترضا في دراستهما أن أصحاب الضبط الخارجي، قد تظهر عليهم أعراض القلق بصورة أوضح من أصحاب الضبط الداخلي، وقد بينت النتائج؛ أن أصحاب الضبط الخارجي تظهر عليهم مشاعر عدم الأمن بشكل كبير، كما يظهرون كثيراً من الأنشطة غير الإرادية، إذا ما قورنوا بأصحاب الضبط الداخلي العالي(Carole,1984,P 31)

ويوضح البحث الذي أجراه جو (Joe) (1971) وجود ارتباط بين الضبط الداخلي والضبط الخارجي والتكيف النفسي؛ حيث يرتبط الضبط الخارجي بكثير من مقاييس الشخصية التي تقيس سوء التكيف، وفي المقابل فإن الضبط الداخلي يرتبط بمقاييس التكيف أو المقاييس المختلفة مثل السيطرة والإنجاز والمسؤولية(Carole , op, cit, P11) .

إن مقاييس التقرير الذاتي في مصدر الضبط ترتبط بمقاييس التقرير الذاتي للقلق والتكيف أو المقاييس التي تتضمن وصفاً للأعراض إلا أن هناك كثيراً من الدراسات مثل دراسة كلٍ من أفران (Efran) (1963)، ولب (Lipp) وكولستو (Kolstoe)، وجمس (James) ، وراندال (Randall) (1968)، وفارس (Phares) (1968): التي اقترحت أن أصحاب الضبط الداخلي يكبتون عادة الفشل (ينسون) وكذلك الخبرات غير السارة، وعليه فإنهم يظهرون قلقاً أقل وأعراضاً أقل مما يؤدي إلى وجود علاقة موجبة دالة بين درجات مصدر الضبط الخارجي ودرجات الاكتئاب ، ومنها دراسة برجر (Burger) .

وتبين دراسة لفكورت (Lefcourt) (1972) : أن أصحاب الضبط الداخلي أكثر تعرضاً لنسيان خبرات الفشل، من أصحاب الضبط الخارجي.

بينت بعض الدراسات التي استخدم فيها قائمة ليفنسون: أن المرضى الذهنيين والعصابيين، يرتفع لديهم الضبط الداخلي بعد العلاج النفسي، وقد افترض روتر : أن أصحاب الضبط الداخلي بعامة أفضل تكيفاً من أصحاب الضبط الخارجي من حيث العصابية وخلص لفكورت إلى : أن الضبط الخارجي يرتبط باختلال الوظائف الشخصية (Morclli et, al,1979) .

وفي إطار مفهوم الذات أيضاً ؛توصلت دراسة هيتون (Heaton)(1973) إلى: أن الطلاب من ذوي التحكم الداخلي يتميزون بمفهوم ايجابي عن الذات، وقد توصل كل من صادق والشربيني(١٩٨٩) إلى نفس النتيجة، وفي دراسة الدسوقي (١٩٨٥) توصل إلى: أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من ذوي التحكم الداخلي يتميزون بمفهوم ايجابي عن الذات. وأنهم قادرون على فقد ذاتهم عند بمقارنتهم بذوي التحكم الخارجي. كما توصلت إلى: أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أكثر تحكماً عند وذلك بمقارنتهم بمعلمي المرحلة الثانوية. وقد تأكدت هذه النتيجة الأخيرة من خلال الدراسة التي أجراها على الدراسين .

وتوصل أيضاً إلى: أنه كلما انخفض مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفض معها درجاته في التحكم الداخلي .

وفي دراسة أبو ناهية (١٩٨٤) توصل إلى: أن الأفراد من الجنسين الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يتميزون بالثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي الخلو من الأعراض العصابية، التوافق مع الذات والمجتمع، الطموح والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز،المثابرة والتحمل من أجل الوصول للهدف وتحقيق النجاح كما يتميزون بنقل الأفكار والأداء والمعتقدات التي تختلف ومعتقداتهم ويميلون للتفكير المرن والتلقائي في تناولهم للمشكلات ، عند مقارنتهم بذوي الضبط الخارجي من الجنسين.

وفي دراسة ابن سيديا (١٩٨٦) توصل من خلال دراسة متأنية على (٢٠٠) طالب جامعي: إلى أن ذوي التحكم الخارجي يتميزون بسمات العصابية والذهانية وسوء التكيف واضطرابات الشخصية؛ بينما يتميز ذوو التحكم الداخلي بتكامل الشخصية والانبساط، كما توصل إلى أن ذوي التحكم الداخلي يتميزون عن ذوي التحكم الخارجي، في أنهم يبذلون جهداً كبيراً بقصد التعامل الجيد مع بيئاتهم وتحقيق السيطرة الكاملة للبيئات المحيطة بهم. وأنهم أقل رضىً عن مقدار ما لديهم من معلومات، وإن كانوا يستخدمونها أفضل استخدام.

وفي إطار دافعية الإنجاز وعلاقتها بوجهة مركز التحكم؛ بينت دراسة وينر وسيراد (Winer , Sierad) (1975)، حيث توصلا إلى: أن ذوي وجهة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع دافعيتهم للإنجاز .

نخلص مما سبق إلى: أن أصحاب الضبط الداخلي يتميزون بالتوافق وحسن التكيف والبعد عن الاكتئاب، والتوكيد به والتقبل الاجتماعي وقوة الدافعية إلى التجاوز والمثابرة في مواجهة الظروف المختلفة، فيما يتصف أصحاب الضبط الخارجي بالقلق وعدم التوافق واختلال الوظائف الشخصية، والمجاراة أو اللجوء إلى الآليات الدفاعية وعدم مجابهة المشاكل، بالإضافة إلى أنهم يعتقدون أنهم ضحية للظروف وأنهم أقل قدرة على التعامل الايجابي مع بيئاتهم.

كما بينت لنا هذه الدراسات أيضاً : أن الذهانيين والعصابيين ازداد لديهم الضبط الداخلي بعد العلاج .

مما سبق؛ يتضح: أن الضبط الداخلي يميز الشخصية الايجابية المؤثرة في الأحداث فيما يميز الضبط الخارجي الشخصية السلبية العاجزة الضعيفة المتواكلة.

رابعاً: السمات الشخصية (Personality Traits)

مفهوم السمة : Personality Traits

السمة في اللغة: هي العلامة المميزة .

وهي في علم النفس صفة ثابتة تميز الفرد عن غيره . فهي بهذا المعنى الشامل تضم المميزات الجسمية والحركية والعقلية والوجدانية والاجتماعية؛ أي أنها تضم الذكاء والقدرات والاتجاهات والميول والعادات.

فالسمات التي تدخل في بناء الشخصية وتميز شخصيات الناس ، بعضها عن بعض: هي السمات الثابتة ثباتاً نسبياً ؛ أي التي يظهر أثرها في عدد كبير من المواقف، وليس السمات العابرة أو العارضة التي تتوقف على طبيعة الموقف أو طبيعة العمل الذي يؤديه الفرد .

وعرّف جوردون البورت (Allport) (1961) السمة بأنها : (استعداد أو نزعة عامة عند الفرد تدفع وتحدد سلوكه؛ فهي سابقة على السلوك وإن كان استنباطها لا يأتي إلا من خلال هذا السلوك).

ويميز البورت بين ثلاثة أنواع من السمات :

١- السمات العامة : وهي لغالبية أفراد المجتمع، والسمات الخاصة : وهي تميز الأفراد بعضهم عن بعض.

٢- السمات الرئيسية والمركزية والثانوية : إن السمات قد تختلف في دلالتها وأهميتها في بناء الشخصية، فقد يتميز بعض الأفراد بسمة معينة قوية، بحيث يظهر تأثيرها في معظم سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتسمى هذه السمة الرئيسية، وإلى جانبها تعكس سلوكياتهم ما بين خمس إلى عشر سمات وهي تسمى بالسمات المركزية ، وإلى جانبها - أيضاً - مجموعة أخرى من السمات، تبدو أقل وضوحاً في سلوكياتهم وهي تسمى بالسمات الثانوية.

٣- السمات الوراثية والسمات المكتسبة : السمات الوراثية؛ هي السمات المصدرية ، والسمات المكتسبة هي السمات المظهرية(محمد، ١٩٨٤م: ص ص٣٧١-٣٧٣).

ويرى كاتل بأن السمة هي : ((مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال)) ، (نقلاً عن الصفتي، ١٩٨٨م، ص١٢٢)

ويعرفها لازاروس بأنها : ((مفاهيم استعدادية؛ أعني مفاهيم تشير إلى نزعات للفعل أو الاستجابة بطرائق معينة)). (نقلاً عن غنيم ، ١٩٨٩م، ص ٥٤).

كذلك يرى كاتل بأن السمة هي : ((مضامين ومفاهيم عقلية أو تخيلية مستنتجة من السلوك الظاهر الذي نقوم به من أجل أن تأخذ في الإعتبار نظاميته وسماته ، فالسمات عبارة عن تنبؤات فرضية تنتج لنا تكوين استنتاجات من الأحداث السلوكية المتتالية)) . (نقلاً عن الدليم ، ١٩٩١م، ص ٢٥٠) .

كما يعرفها ألبرت بأنها : ((نزعة أو استعداد محدد للاستجابة)). (نقلاً عن الدليم ، ١٩٩١م، ص ٢٢٤) .

أما زهران (بدون تاريخ ، ١٠٦) فيعرف السمة بأنها :(الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو المكتسبة التي يتميز بها الفرد وتعبر عن استعداد ثابت نسبياً لنوع معين من السلوك) .

ويفترض أصحاب نظرية السمات، أن الناس يختلفون في عدد من الصفات، بحيث يمثل كل منها سمة من السمات ومنها ما يكون سمات عامة، وهي السمات المشتركة بين عدد كبير من الأفراد في حضارة معينة أو في حضارات كثيرة ، مثل السيطرة ، الانبساطية ، العصابية ، الاتزان الانفعالي . ومنها ما يكون سمات بخاصة أو فريدة تخص فرداً ما بحيث لا يمكن أن نصف غيره بالطريقة ذاتها وذلك لكون هذه الصفة في هذه الحالة هي الصفة الغالبة في توجيه السلوك .

الشخصية :

المعنى اللغوي للشخصية :

يشيع استخدام مصطلح الشخصية في الحياة اليومية بين الناس، ولهذا المصطلح دلالات معجمية، ينبغي أن نقف عندها : ففي القاموس المحيط ترد كلمة شخص بمعنى سواد الإنسان وغيره تراه من بعد . وجمعها : أشخص وشخوص وأشخاص. كما ترد كلمة شخص، بمعنى: ارتفع بصره وفتح عينيه لا يطرف .

مصطلح الشخصية بالإنجليزية Personality وبالفرنسية Personnalite فمشتق من الكلمة اللاتيتية Persona أي: القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة ليخلع على نفسه ثوب الدور الذي يمثله . ومع مرور الزمن أطلق لفظ برسونا على المثل نفسه أحياناً . وعلى الأشخاص أحياناً أخرى.(لندري، ١٩٧٥م).

المعنى الإصطلاحي للشخصية:

للشخصية تعريفات كثيرة ، تختلف فيما بينها وفق اختلاف وجهات النظر التي يؤمن بها واضعو هذه النظريات ، وفيمايلي عرض لأهم هذه التعريفات :

تعريف جون واطسن John Watson (الأشول، ١٩٧٨م، ص ١٠) . حيث أكد جون واطسن مؤسس النظرية السلوكية على السلوك الظاهري وقال في تعريفه: **((الشخصية: هي مجموع الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك، لفترة كافية بقدر الإمكان، وذلك لكي تعطي معلومات موثوق بها))، وأكد بذلك على أن الاستدلالات عن العمليات الداخلية لا تلعب دوراً في تحليله للشخصية.**

تعريف جوردون ألبورت Gordon Allport (عبدالخالق، ١٩٨٣م، ص ١٤) . وهو على نقيض واطسون إذ جعل العمليات الداخلية مركز تعريفه للشخصية . حيث يقول : ((الشخصية هي: التنظيم الديناميكي في نفس الفرد للاستعدادات السيكولوجية التي تحدد توافقه الفريد مع البيئة)).

وتعريف سيجموند فرويد Sigmond Froud (الأشول، ١٩٧٨م، ص ١١): كان كل من فرويد وألبورت متشابهين، في محاولتهما للتوصل إلى تعريف الشخصية. إذ يؤكد على الأنشطة الداخلية للفرد. يقول فرويد :((إن الجهاز النفسي يتكون من: الأنا ، الأنا الأعلى ، الهو . وتعتبر بمثابة ثلاثة مناطق، تقسم فيها العمليات العقلية للكائن الآدمي . كما أن الاهتمام يركز على العلاقات المتبادلة بينها)) . ورغم أن كلاً من فرويد وألبورت يتشابهان في نظرتهما إلى الشخصية من الناحية الشكلية ؛ إلا أنهما يختلفان تماماً في مفهومهما لما وراء الشخصية .

وتعريف ريموند كاتل Raymoud Cattell (الأشول ، ١٩٧٨م، ص ١٢) : أكد على أن تعريف الشخصية؛ يجب أن يحتوى على كل من السلوك الظاهري والباطني، أو السلوك الخفي والعلني وأشار إلى أن الشخصية : ((هي تلك التي تسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص في موقف معين)) . فالشخصية إذاً تهتم بجميع أنماط سلوك الفرد الظاهرية منها والباطنية.

وتعريف هانز جورجن آيزنك H. G. Eysenk (عبدالخالق، ١٩٨٣م، ص ١٦) أعطى آيزنك تعريفاً أكثر عمقاً وتجريداً ؛حيث قال: إن الشخصية هي : ((التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتاً واستمراراً لخلق الفرد، ومزاجه ، وعقله وجسمه والذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها)) .

وبعد استعراض عدد من التعريفات يرى الباحث أن الشخصية هي التي تضم كلاً من السلوك الظاهري والباطني أي: أن ((الشخصية: تنظيم لعدد من السمات الجسمية ، والعقلية ، والانفعالية الثابتة نسبياً والتي تميز الشخص عن غيره ، وتجعل من الممكن التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة)) .

بعد الانبساط / الانطواء :

يعرف عيسوى (١٩٨٤م:ص ٢٠٥) الانطواء والانبساط : تتكون كلمة الانبساط من مقطعين Extra وتعني إلى الخارج أو إلى السطح و Version وتعني تحويل أو

توجيه، وبذلك يصبح المعني اللفظي لكلمة الانبساط هو توجيه أو تحويل العقل إلى خارج ذاته، إلى العالم الخارجي عالم الأشياء والناس وبالمثل تتكون كلمة الانطواء من مقطعين Intro وتعني في الداخل ثم Version وتعني تحويل ، وبذلك يصبح المعني القاموسي لكلمة الانطواء هو تحويل العقل إلى الداخل وانعكاسه على نفسه فالمنبسط أو الخارجي تصبح كل رغباته واهتماماته موجه، نحو الناس والأشياء والطبيعة، بينما تنحصر اهتمامات المنطوي في ذاته وفي مشاعره وإحساساته وأفكاره.

ويرى سويف (١٩٦٢ :ص١٣)؛ أن بعد الانبساط / الانطواء المحور الذي ينظم ظواهر السلوك نظراً لما تعرضه من مظاهر تتذبذب بعين الاندفاع والكبت وميل الشخص إلى التعلق بقيم مستمدة من العالم الخارجي أو قيم مستمدة من العالم الداخلي .

ويضيف محمود عوض (١٩٨٨،ص ٢٨٤)؛ أن بُعد الانبساط بُعد ينظم العادات التي تبني المصدر الرئيسي للقيم المحركة للفرد ، كما أنه بُعد متصل من طرف إلى آخر مار بمنطقة وسطى يكون فيها الأفراد لا إلى هذا ولا ذاك ، وهذا يعني: أن الشخص يملك الميكانيزمين معاً ،لكن غلبة أحدهما هو الذي يحدد نمط الفرد.

ويؤكد سليم (١٩٩١م: ص ٥٢): أن بُعد الانبساط / الانطواء بُعد ثنائي القطب يجمع بين المنبسط الخالص كطرف والمنطوي النموذجي كقطب مقابل مع درجات بينية متصلة ومستمرة دون وجود ثغرات أو تقطع بحيث يشمل هذا البعد على جميع الأفراد، فلكل منهم مركز عليه ولا يوجد أحد منهم خارج نطاق هذا البعد أو إطاره ، إذ أنه يستوعب كل التباين الحقيقي (الفروق الفردية)، إذا ما قيس بأحد أدوات القياس الدقيقة ، فالمسألة إذا في هذه السمة وغيرها من السمات مسألة فروق كمية في الدرجة وليست فروق كيفية في النوع .

ويضيف عبدالخالق (١٩٩٤ :ص٢٣٨، ٢٣٩) :((أن روشاخ Rorschach يستخدم مصطلحين؛ انطوائي وانبساطي على أنهما يمثلان طرقاً معينة من الفعل

والادراك، كمـا يرى أن المنبسط؛ يتميز بالانفعال المتغير والشعور اللين والذكـاء العادي، والمهارة الحركية، أما المنطوي؛ فيتميز بالإبداع والذكاء والانفعال الثابت وصعوبة الاتصال بالعالم الخارجي العادي والاجتماعي))، ويؤكـد أنهمـا لا يعـبران عـن حـالات أو ظروف،ولكنهما يمثلان اتجاهاً إلى طرائق معينـة مـن الفعـل أي؛ الإدراك.

أما بُعد الانبساط / الانطواء عنده فينبغي أن نشير بهما إلى غلبة باثولوجيـة لأحد هذه الميول على الآخر ، والميول المنبسطة والمنطوية ليست أضداداً ولكنهمـا فقط شكلان مختلفان جداً للنشاط العقلي، ومـن الممكـن أن يجمـع بينهمـا شـخص واحد أو يكون مفتقراً إلى كلا النوعين من الخبرة .

ويرى روشاخ: أن استخدام هـذا المفهـوم يقلـل مـن احتمـال خلـط الانطـواء بالميول العصابية (Diamond , 1957 , p.262)، كذلـك يـرى (روشـاخ): أن النمـط المنبسط؛ يتميز بالانفعال المتغير والشعور اللين والذكاء العادي والمهارة الحركية ، أما المنطوي؛ فيتميز بالإبداع والذكاء وبالصفات الفردية والانفعال الثـابت وصعوبـة الاتصال بالعالم الخارجي المادي والاجتماعي .

صفات المنطوي والمنبسط :

الانبساطي النموذجي كما حدده آيزنك (جـابر وفخـر الإسـلام،د.ت ص٥):

((شخص اجتماعي ، يحب الحفلات، وله أصدقـاء كثـيرون ولا يحـب القـراءة أو الدراسة منفرداً، ويتطوع لعمل أشياء ليس المفروض أن يقوم بها ، ويتصرف بسرعة دون ترو ، وهـو شـخص مندفـع علـى وجـه العمـوم، وهـو مغـرم بعمـل المقـالب، واجاباته حاضرة، وهو يحب التغيير عادة، ويأخذ الأمور ببساطة ومتفـائل، ودائـم النشاط، ويميل إلى العدوان وينفعل بسرعة. وبصورة عامة لا يسيطر على انفعالاتـه بدقة ، ولا يعتمد عليه أحياناً .

أما الانطوائي النموذجي: فهو شخص هادىء ومتروٍ ومتأمل ومغـرم بـالكتب ومحافظ ومتباعد؛ إلا بالنسبة إلـى أصدقائـه المقربيـن. ويميـل إلـى التخطيـط مقدماً، ولا يحب التصرف المندفع السريع، ويأخذ أمور الحياة بالجدية المناسـبة، ويخضع مشاعره للضبط الدقيق،ولا ينفعل بسرعة ، ويميل إلى التشاؤم ويعتمد عليه

العصابية / الاتزان الانفعالي :

تعريف العصابية: يمكن لنا، أن نتصور العصابية على أنها متصل أو بُعد ذو قطبين؛ أولهما: يمكن تسميته بالاتزان الوجداني أو الاتزان الانفعالي أو قوة الأنا.

أما القطب الثاني: فيسمى الضعف الوجداني، أو العصابية أو الانفعالية، وبين القطبين يحل الأشخاص المختلفون مواضع مختلفة. (عبداللطيف، ١٩٩٦م ، ص٢١).

وهي عامل ثنائي القطب أيضاً ؛يقابل بين مظاهر حسن التوافق والنضج الانفعالي **وبين اختلال هذا التوافق أو العصابية ، والعصابية ليست هي العصاب ، بل الاستعداد للإصابة به عند توفر شرط الانعصاب (الضغوط والمواقف العصبية)**(عبدالخالق، ص١٥٠) .

وتشير العصابية عند آيزنك (Eysenck) (1957): إلى التقلب العاطفي أو الاستجابة المفرطة للشخص (أي كون الشخص مستجيباً للأمور بشكل مبالغ فيه، وإمكانية الانهيار تحت الضغوط) .

ويوضح آيزنك: أن الفروق بين الناس في الانفعالية أو العصابية له أساس وراثي يكمن في التقلب والتهيج للجهاز العصبي المستقل(نقلاً عن: سيديا: ص٩٥)

ويرى **محمود عوض** (١٩٨٨ : ص ٢٨٣): **أن العصابية عملية تنظيم جميع العمليات الانفعالية أو الوجدانية، من حيث تحقيقها لاتزان الشخصية وتوافقها أو من حيث إخلالها بالاتزان والتوافق .**

((كما يقصد بالاتزان الانفعالي المحور الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي من الانفعالات، من حيث تحقيقها لشعور الشخص بالاستقرار النفسي أو اختلال هذا الاستقرار والرضا عن نفسه أو اختلال هذا الرضا)) .

كما أن العصابية ترتبط ايجابياً بالدرجات المتطرفة من الميل إلى التصلب(المثابرة) ومع القابلية المرتفعة للإيحاء وانخفاض التداعي ، الميل الزائد إلى تذبذب الاتجاهات ، ويهتم العصابي في اختيار المضاهات باللون أكثر من

الشكل . ايقاعه الشخصي بطــيء ، كما أن العصابيين أكـثر مثـابرة مـن الأسـوياء ويتميزون بدافع قوي يسهل الأداء في المواقف البسـيطة ، لكـن يعوقـه الاسـتجابة في المواقف المعقدة (عبد الخالق ١٩٩٤ :ص٢٩٩) .

العلاقة بين الانبساط والعصابية :

يرى آيزنك: أن العصابية والانبساطية غير مترابطيــن ، وأنهمــا مســتقلان عــن بعضهما استقــلالاً تاماً ؛ إلا أن بعضهم خالف آيزنك فــي مـا ذهــب إليه(Hamilton , 1959) ؛ استناداً إلى بعض الدراسـات العاملـة التـي أجريـت علـى البعدين ، وكذلك استناداً إلـى وجـود بعـض الارتباطـات السـلبية بيـن العصابيـة والانبساطية تصل في بعض الأحيان إلى مستوى الدلالة ، وقد رد آيزنك على هـذا التناقض في حينه(١٩٥٩) ؛ حيث كانت الارتباطات غير دالة بالنسبة لمجموعات من الأسوياء . ومن ناحية أخرى؛ فإن مدى الارتباطـات بيـن العصابيـة والانبسـاط يتدرج مـن ١٠ر إلـى ٢٠ر وبالنسـبة للمجموعـة العاديـة ويصـل إلـى ٤٠ر بالنسـبة للمجموعه العصابية .

ويرجع آيزنك هذا التناقض إلى اختيار الأسئلة بالنسبة للقائمة المستخدمة، ويذكر عبد الخالق: أن بعدي الانبساط والعصابية متعامدان أى : مسـتقلان ؛ ولـذا فإن السؤال: هل زيد من الناس عصابي أم منطـوي ؟ خطـأ تمامـاً كالسـؤال : هـل عمرو طويل أم ذكي ؟ (عبدالخالق،ص ٢٧٢) .

ونخلص مما سبق؛ إلى أن الارتباط بين هذين المتغـيرين لـم يحسـم بصـورة نهائية رغم تأكيدات آيزنك بعدم وجود ارتباط بينهما؛ بدليل ما توصلت إليه بعض الدراسات الأخرى من ارتبط بينهما، (كما هو الحال في دراسـة كـل مـن بلانتيـن وكالين عن وجود علاقة بين السـمات الشـخصية للطـلاب وتوافقهـم فـي المـدارس باليابان (Batlatine , Kilein , 1990 ; p 299 -309)

خامساً : الدراسات السابقة :

لقد قام الباحث بمسح شامل في عدد من دور ومراكز الأبحاث العلمية والدراسات داخل المملكة وخارجها ، من أجل الحصول على الدراسات المتعلقة بموضوع دراسته ولكنه لم يتحصل على أي دراسة في نفس الموضوع ، وقد حصل على كثير من الدراسات السابقة الأجنبية وبعض الدارسات العربية التي تناولت بعضاً من متغيرات هذه الدراسة بطريقة جزئية رغم اختلافها في عدد من المتغيرات الأخرى ، وقد صنف الباحث هذه الدراسات إلى ثلاثة أنواع هي :

١- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط .

٢- الدراسات التي تناولت العلاقة بين وجهة الضبط وبعض سمات الشخصية

٣- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وبعض سمات الشخصية .

وسوف يقوم الباحث بعرض لأهم تلك الدراسات على النحو الآتي :

أولاً : الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط :

دراسة هوستون (Hoston) (1977) التي تمت لدراسة العلاقة بين موضع الضبط (داخلي / خارجي)، وسلوك الغش باستخدام قائمة روتر Roter على عينة قوامها ١٣٠ طالباً جامعياً طبق عليهم امتحان موضعي في علم النفس . توصلت الدراسة: إلى أنه لا توجد علاقة بين موضع الضبط (داخلي/خارجي) وسلوك الغش .

أما دراسة ليمنج (Leming) (1980, p.p 83,87) : فقد توصلت إلى نتائج مشابهة لدراسة هوستون (١٩٧٧) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مركز التحكم بسلوك الغش تحت ظروف مرتفعة ومنخفضة للمخاطرة باستخدام قائمة روتر للتحكم الداخلي / الخارجي .

وتوصلت الدراسة : إلى أنه لا توجد علاقة بين نوعية مركز التحكم وسلوك الغش سواءً لمرتفعي أو منخفضي المخاطرة .

وتظهـر(**دراســة فــلاح** (١٩٧٨) التي هدفت إلى دراسة أثر كــل مــن الجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وأسلوب الضبط العائلي في مقاومة الإغـراء لدى الأطفال. ويقصد بمقاومة الإغراء في هذه الدراسة بأنه: (القدرة علـى الامتنـاع عن فعل أشياء مخالفة لقوانين أخلاقية حتى عندما لا يكون هناك مـن يحـول دون ذلك) وقد استخدمت الدراسة قائمتين لقياس مقاومة الإغراء هما عدد مرات الغش، وعدد المحاولات التي تجري حتى أول محاولة غش ، وقـد اسـتخدم فـي الدراسـة استبيان للضبط العائلي واستبيان المستوى الاقتصادي الاجتماعي . وتكونـــت عينة الدراسة من ١٢٠ طفلاً من عمر ٨، ١٠ سنوات وقد اختيروا عشوائياً من ثمـاني مدارس في عمان (الأردن) ثم أخضعوا لموقف اختبار فردي يقوم كل منهم خلالـه بلعبة ذات قواعد محددة في غرفة تجريب خاصـــة تفصلها مرآة باتجاه واحد عـن غرفـــة أخـــرى مجـــاورة يستخدمها المجرب في مراقبة الطفل المفحـوص الـذي لا يتمكن من مشاهدة المجرب ، ويقوم المجرب في مراقبة الطفل المفحـوص الـذي لا يتمكن من مشاهدة المجرب ، ويقوم المجرب بتسجيل المخالفات التي يقوم بهـا الطفل في كشوف بخاصة ، واللعبة مصممـة بشـكل لا يمكـن الطفـل مـن الحصـول علىمكافأة إلا إذا لجأ إلى الغش ، واستخدم في تحليل البيانـــات أسـلوب تحليـل التباين من التصميم ٢×٢×٢ :(الجنس : ذكـور / إنـاث)، (المسـتوى الاجتمـاعي عالٍ / منخفض) و (أسلوب الضبط العائلي : متسامح / متشدد) وفيمـا يلـي أهـم نتائج الدراسة .

١- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي مقاومـة الإغـراء بيـن الأطفـال مـــن المستوى الاقتصادي الاجتماعي العالي والمنخفض ولصالح المستوى المرتفع

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقاومة الإغراء من حيث الجنس بين الذكور والاناث .

٣- الأطفال الذين تربوا تحت أسلوب متشدد من الضبط العـائلي قـاوموا الإغـراء بفرق ذي دلالة أكثر من الأطفال الذين تربواتحت أسلوب متسامح من الضبط

وفي **دراسة قام بها زهران والصاوي والجندي (١٩٧٥)** عن معرفة العلاقة بين الاتجاه اللفظي (المقاس) نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش . وقد قام الباحثون بعمل هذا البحث التجريبي على عينة مقدارها ٦٥٠ طالباً طالبة وأجريت تجربتان ؛ أولهما تجربة البحث وطُبق فيها مقياسان ؛ الأول: لقياس اتجاهات الطلاب نحو الغش كسلوك ، والثاني: اختبار تحصيلي موضوعي في مادة من مواد الدراسة الجامعية ، وحسبت درجة الاتجاه المقياس نحو الغش ودرجة الغش الفعلي ، ودلت نتائج تجربة البحث؛ على أن معامل الارتباط بين الاتجاه اللفظي المقاس ، **وبين الاتجاه الفعلي** (في الامتحان) **ضعيف جداً وغير دال إحصائياً** وأن نسبة الغش في مجتمع الطلاب أكبر منها في مجتمع الطالبات .

أما بالنسبة للتجربة الثانية : فقد قام الباحثون بإعداد امتحان موضوعي أعطي للطلاب والطالبات ، وحُدّد الطلبة الغشاشون وطلب منهم تفسير أسباب هذا السلوك وقد استخلص الباحثون ؛أن هناك بُعداً كبيراً بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين الممارسة الفعلية لهذا الأسلوب المستهجن اجتماعياً ودينياً وأخلاقياً .

كما توصلوا إلى أن الضبط والدوافع الاجتماعية؛ هي ليست من دفع الطلاب **والطالبات للقيام به** .

وتوصلت نتائج بعض الدراسات – ومنها(**Jocobson,et,at,1970. Hillham,1974**)– **إلى أن محاولات الغش، تزداد عند الطلاب الذين يتوقعون نتيجة منخفضة في** الاختبار والذين يشعرون بعدم ضبطهم في أثناء ممارستهم لهذا السلوك، وكذلك عند شعور الطالب، بأهمية الامتحان بالنسبة إلى السلطة أو المؤسسة المشرفة عليه.

ثانياً : الدراسات التي تناولت علاقة وجهة الضبط ببعض سمات الشخصية :

وفي **دراسة واري** (Ware) (32 - 10 .P , 1964) : توصل إلى نفس النتيجة حيث وجد ارتباطاً موجباً دالا مقداره (٠,٢٤) بين وجهة الضبط وقائمة تيلور للقلق؛ بينما في دراسة ايفران (Efran) (1963) على عينة من تلاميذ الصفوف العاشرة والحادية عشر والثانية عشر في المدرسة الثانوية، لم يجد علاقة بين القلق ووجهة الضبط (نقلاً عن : الكتاني ، ١٩٩٠).

وفي **دراسة** قام بها **زيريقو** (Zerego et) (1977) ، حول وجهة الضبط وأهداف الطلبة في المدرسة الثانوية ، ودراسة **مقارنة بين المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً** شملت (٥٤٠) طالباً وطالبة **في المرحلة الثانوية ، استخدم في قياس** وجهة الضبط قائمة روتر (IE) . وقد **أظهرت النتائج؛** أن اصحاب الضبط الداخلي كانت لهم متوسطات تحصيلية عالية ومميزة ، **بعكس** ذوي الضبط الخارجي ، كما أن ذوي الضبط الداخلي، أكثر تكيفاً وسيطرة في المواقف، وأنهم من ذوي المراحل العمرية المتقدمة مقارنة بذوي الضبط الخارجي .

وفي **دراسة للأعسر (١٩٧٨)** : توصلت إلى أن الطالبات القطريات ممن يدرسن بمرحلتي التعليم الجامعي والثانوي ، واللائي يتميزن بالتوافق النفسي والاجتماعي يتميزن بالضبط الداخلي.

وتشير **دراسة دافيد** (David) (72- 30 ,1978.P): إلى أن ذوي الوجهة **الخارجية يرتفع لديهم مستوى العدوانية والجمود وضعف الثقة بالنفس .**

وفي إطار علاقة وجهة الضبط بالقلق ؛ توصل **أرشر وتامبا** (Archer ,Tampa) (1979) : إلى أن الأفراد الأعلى قلقاً يتجهون نحو الضبط الخارجي

في **دراسة لعبد الفتاح (١٩٨٣)** :وجد أن المعلمين من ذوي وجهة الضبط الداخلي يتميزون بالاتزان الانفعالي والسيطرة الاجتماعية .

كما توصلت دراسة تهاني **عبد اللطيف (١٩٨٥)** في دراسة لها إلى أن ذوي الضبط الخارجي يتميزون بالتوافق الانفعالي والاجتماعي ، وأن ذوي الضبط

الخارجـــي يتميـــزون بالتوافق الانفعالي والاجتماعي ، وأن ذوي الضبط الداخلي يتميزون بالتوافق الصحي والمنزلي .

وفي **دراسة لـ (أبو ناهية) ١٩٨٤** : توصـل إلـى أن الأفـراد مـن الجنسين الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يتميزون بالثقة بـالنفس ، والاتـزان الانفعـالي ، والخلـو مـن الأعـراض العصابيـة ، والتوافـق مـع الـذات والمجتمـع ، الطمـوح ، والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز ، المثابرة والتحمل من أجـل الوصـول للهـدف وتحقيـق النجاح ويميلـون إلـى تقبـل الأفكـار والآراء والمعتقـدات التـي تختلـف ومعتقداتهـم ويميلـون للتفكير المرن والتلقائي في تناولهم للمشـكلات ، ويكون ذلك عند مقارنتهم بذوي الضبط الخارجي من الجنسين .

وفي **دراسة الديب (١٩٨٥)**: توصل إلى أن ذوي الضبط الداخلي، يتسـمون بالرضا عن العمـل والتوافـق النفسـي والاجتمـاعي ، وقـد تـم ذلـك علـى عينـة مـن العاملين والعاملات . وفي دراسـة أخـرى للديـب (١٩٨٧)، (ص٣٦،٥٠): توصـل إلى أن هناك فروقـاً بيـن التحكـم الداخلـي والخـارجي فـي الرضـا عـن التخصـص الدراسي لصالح ذوي التحكم الداخلي .

وفي **دراسة ابن سيديـــا (١٩٨٦)**: توصل من خلال دراسته على (٢٠٠) طالبٍ جامعي؛ إلى أن ذوي الضبط الخارجي، يتميزون بسمات العصابية الذهانيـة وسـوء التكيـف واضطرابـات الشـخصية ؛ بينمـا ذوي الضبـط الداخلـي بتكـامل الشخصية والانبساط .

<u>ثالثاً : الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدارسي وبعض سمات الشخصية :</u>

دراسة فاكوري (Fakouri) (1972) : هدفت إلى دراسة العلاقة بين الغش الدراسي ودافعية الانجاز ، واستخدم اختبار أيو Iowa لقياس الدافـع إلـى الإنجـاز وتم ذلك على عينة قوامها (١٥٤) طالباً من الجامعة على وشك التخرج ولم يمـارس – سلوك الغش – منهم سوى (٢٤) طالباً فقط ، توصلت الدراسة إلى أنـه لا توجـد فروق بين الغاشين وغير الغاشين فـي درجـات الدافـع للإنجـاز؛ كمـا حصـل غيـر الغاشين على درجات أعلى في مستوى التحصيل الدارسي عن الغاشين(نقلاً عن : المغيصيب: ١٩٨٨، ص ٦٩).

أما دراسة (سميث وآخرون) : فهدفت إلى التعرف على مدى ترجمة المفاهيم الخلقية إلى سلوك واستخدام اختبار تحصيلي في علم النفس لقياس مدى الغش، كما استخدم التقرير الذاتي لقياس درجة التمسك بالمفاهيم الدينية، وتكونت العينة من (٢٣٧) طالباً من الإناث و (١٦٥) من الذكور قسّموا إلى أربع مجموعات على حسب درجة التمسك بالمفاهيم الدينية، ومن نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الأربع في درجة الغش، وفي درجة التصميم والإشارة، عندما طلب منهم المشاركة في مشروع مصمم لمساعدة الأطفال المختلين عقلياً .

بينما هدفت دراسة **(جابر عبد الجميد وسليمان الخضري (١٩٨٠): إلى** دراسة سلوك الغش لدى طلاب الجامعة، ومدى انتشاره، وعلاقته ببعض **المتغيرات)**. واستخدمت الأدوات التالية : **اختبار تحصيلي في علم النفس التعلم، اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح) ، اختبار الذكاء العالي (سيد خيري) ، اختبار القيم (لألبورت) ، وصُحح الاختبار التحصيلي ، واختبار الذكاء المصور من جانب الباحثين ، ومن جانب الطلاب لمعرفة الغشاشين ، وتكونت العينة من** (٨٧) طالباً، (١٣٢) طالبةً بكلية التربية ومنهم (١٥) طالباً بالدبلوم العام .

وقد توصلت الدراسة إلىنتائج منها : يميل الطلاب إلى الغش (٨٢٪)، **بتكرار أكبر من الطالبات (٦٩٪)، كما تفوق غير الغاشين من الطلاب على الغاشين في التحصيل الدراسي، وكذلك في مستوى الذكاء بفروق دالة احصائياً؛ بينما لا توجد فروق دالة بينهم في القيم .**

بينما هدفت دراسة عبد الرحمن (١٩٨٩): إلى معرفة الفروق بين الغاشين وغير الغاشين في المتغيرات التالية :دافعية الانجاز ، سمات الشخصية ، مستوى الحكم الخلقي ، وهل تتأثر تلك المتغيرات لدى الغاشين بعاملي الجنس والتخصص أم بالتفاعل بينهم ؟

واستخدم الباحث الأدوات التالية ؛ **اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح)، استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي (لكمال دسوقي، ومحمد بيومي)،**

قائمة دافعيــة الانجــاز (صفـاء الأعسـر) ، واختبـارات الشـخصية للشـباب (لعطيـة مهنا)، واختبار تحديد القضايات (لسليمان الخضري) .

وتكونت العينة النهائية من (٢٧٤) طالباً وطالبة صُنّفوا حسب الجنس ذكورًا وإناثاً وحسب التخصص علمي / أدبي ، ثم حدد الطلاب الغاشون بتطبيــق اختبـار تحصيلي؛ حيث قام الطالب بتقدير ذاته وقد اعتبر البـاحث أي زيـادة فـي درجـة الطالب على الاختبار عن درجة المصحح هي قائمة للغش .

ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالــة احصائيـة بيـن الغاشـين، وغـير الغاشين في الدافعية للإنجــاز وسـمات الشـخصية ومسـتوى الحكـم الخلقـي؛ كمـا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الغاشـين مـن طـلاب القسـم العلمـي والقسـم الأدبي في بعض السـمات ووجـدت فـروق دالـة فـي مستوى الذكـاء لصـالح غـير الغاشين .

كذلـك **دراسـة ميكنتـاير** (Mcintire) (1969) التـي هدفـت إلــى مقارنــة الطلاب الذين يغشون بمواقف الاختبــارات بـالطلاب الذيـن لا يغشـون فيهـا؛ مـن حيث أنماط شخصياتهم وتتكـون عينـة الدراسـة مـن ٦٤ طالبـاً قسـموا إلـى ثمـاني مجموعات حسب المتغيرات التالية؛ سلوك الغش: (يغش / لا يغـش) الجنـس: (ذكر / انثى)، والمحاضر: (المعلم). وذلـك بعـد إعطـائهم اختبـار، مـع إتاحـة الفرصة لهم بالغش في نتيجة، صممت بمعرفتهم، بعد أن سبق تصحيحة مــن قبـل بمعرفة المعلم، دون علم من جانب الطلاب، وكان أهم نتائج الدراسة ما يلي :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة من مجموعات الدراسات الثمانيــة فيما يتعلق بعشرين متغيرٍ مما تقيسه الأدوات المستخدمة خلال الدراسة .

٢- الفروق الدالة إحصائياً ؛ بين مجموعات الدراسة وجدت في درجات قائمــة أدوارد للتحصيل الشخصي (EPPS) ، وقائمة مينسوتا للإرشاد، الذي يعرف باسم (MCI) ؛ حيث كانت الفـروق دالـة إحصائيـاً ، بيـن الطـلاب الذيـن

يغشون مع مواقف الامتحانات، والذين لا يغشون فيها في درجات هذين القائمةين بغض النظر عن المتغيرين الآخرين (الجنس ، المعلم) .

٣- كانت درجات الطلاب (الذين يغشون) في متغيرات الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز - كما تقاس بقائمة أدوارد للتحصيل الشخصي - منخفضة، بينما كانت درجات هؤلاء الطلاب مرتفعة في الحالة الانفعالية؛ كما تقاس بقائمة مينسوتا للإرشاد .

وفي **دراسة لهثرنجتون وفلدمان** (Hetherington and Feldman) (1964) : **اللذين** وجدا أن الغشاشين أكثر عصابية من غير الغشاشين ، وتتفق نتائج دراسة، بروفل مع هذه النتائج ؛ لكنه أضاف: أن الغشاشين أكثر انبساطية مقارنة بغيرهم . وقد أشار كين (Keehn) (1956): إلى أن الغش ينبغي أن يتصل بدرجة أكبر ؛ إما بالانبساط وحده أو بالانبساط والعصابية معاً ،أكثر من ارتباطه بالعصابية وحدها . ومن نتائج الدراسة أيضاً وجد غشاً بتكرار أكبر بين التلاميذ الذي يحصلون على درجات عالية في كل من قائمة الانبساط والعصابية، ولكنه قرر: أنه من المستحيل أن نجد علاقة بين الغش وبين الانبساط وحده ؛ لأن معظم التلاميذ الذين حصلوا على درجات عالية في الانبساط، حصلوا أيضاً على درجات عالية في قائمة العصابية في دراسته. (نقلاً عن : جابر عبدالحميد، سليمان الخضري الشيخ، ١٩٧٩، ص ١٣٥١) .

وفي **دراسة لوايت وآخرين (١٩٦٧)**: اتضح أن الغشاشين، كانوا أكثر قلقاً وتوتراً وقابلية للاستثارة إذا قورنوا بغيرهم .

وفي دراسة بعنوان : ((**ظاهرة الغش الدراسي : بحث تجريبي للعلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش**) ؛ قام بها كل من (حامد عبدالسلام زهران وأحمد فوزي الصادق وآخرون بقسم الصحة النفسية

بجامعة عين شمس عام ١٩٧٥م) . وتختلف هذه الدراسة عن دراستنا ؛ في أنها كانت تجربة عملية ، حيث وضع الطلاب في تجربة امتحان، رفعت عنه المراقبة المباشرة تماماً،وسجلت سلوكياتهم. أما بحثنا هذا : فقد ركز على خبرات الطلاب السابقة ورغباتهم واتجاهاتهم الحالية دون إخضاعهم لتجربة معملية ؛ بالإضافة إلى أن دراسة جامعة عين شمس، اقتصرت على الطلاب، بينما شملت دراستنا هذه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.

كما حفلت أجهزة الإعلام السعودية والعربية بالكثير من المقالات والتحقيقات والبرامج والأخبار . ذات الصلة بموضوع الاتجاه نحو الغش الدراسي، والذي أخذ أبعاداً تتمثل في عملية الغش الدراسي ذاتها بأشكالها المتعددة ، وفي تسرب أسئلة الامتحانات كلها ، أو بعضها، وتعمد تخفيف المراقبة على الطلاب، وما إلى ذلك.

تعليق على البحوث والدرسات السابقة :

من خلال استعراض الدرسات السابقة؛ اتضح أن هناك ندرةً في الدراسات العربية التي تناولت الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية بشكل مباشر .

فالدراسات السابقة؛ على الرغم من اختلاف أنواعها وطرائق دراستها، إلا أنها توصلت إلى نتائج هامة دفعت الباحث إلى أن يفكر في دراسته الحالية .

وقد لمس الباحث أن هذه الدراسات خرجت بعدة نتائج كانت كالتالي :

١- تدور هذه البحوث والدراسات حول محاور ثلاثة هي :

أ. علاقة الغش الدراسي – كسلوك يقوم به الطلاب – ببعض المتغيرات وتتضمن هذه المتغيرات، سمات معرفية أو انفعالية ، كما تتضمن هذه المتغيرات عوامل أخرى ترتبط به .

ب. تكرار حدوث سلوك الاتجاه نحو الغش الدراسيفي مواقف مختلفة للامتحانات ومقارنة تكرار الحدوث بين مختلف المواقف .

ج. الوقوف على نوعية اتجاهات عينات المفحوصين (طلاب، معلمين ..إلخ) نحو الغش الدراسي وآرائهم نحوه ، وتفسير سلوكهم ، والعوامل المسببه لهم ، ومقترحاتهم لعلاجه ، أو الحد من هذه الظاهرة من وجهة نظرهم .

٢- على الرغم من أن وجهة الضبط تعد من أكثر الجوانب أهمية في إبراز التفاعل بين الإنسان ونفسه وبينه وبين العالم الخارجي ؛ فإن مراجعة البحوث والدراسات السابقة وبخاصة في البيئة السعودية وتبين أنه لا توجد دراسات في البيئة السعودية، تناولت ظاهرة الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط رغم أهميتها .

٣- تشير نتائج الدراسات السابقة؛ إلى أن ذوي الضبط الداخلي بصفة عامة يتميزون بالعديد من الخصائص الايجابية في الشخصية، مقارنة بذوي الضبط الخارجي، كما أشارت في ذلك دراسة (ابن سيديا، ١٩٨٦) ، ودراسة (أبو ناهية ،١٩٨٤) .

٤- حصل الطلاب غير الغاشين على درجات أعلى من الغاشين في مستوى التحصيل الدراسي؛ كما جاء في دراسة كل من؛ (فاكوري ، ١٩٧٢) ، و(عبدالحميد، ١٩٧٩) ، و (سليمان ،١٩٨٩) .

٥- لا توجد فروق دالة بين الغاشين وغير الغاشين في درجة التمسك بالمفاهيم الدينية؛ كما تبين في دراسة (سميث) ،كما لا يوجد فرق بينهم في القيم كما جاء في دراسة (عبد الحميد ، ١٩٨٠)؛ بينما وجدت فروق بينهما في مستوى الحكم الخلقي؛ كما تبين من دراسة (عبد الرحمن ، ١٩٨٩) .

٦- تباين هذه البحوث والدراسات – فيما بينها – من حيث نوعية العينة التي طبقت عليها هذه الدراسات ؛ فبعضها تناول أطفالاً صغاراً في مرحلة ما قبل المدرسة؛ كما تناول بعضها الآخر أطفالاً في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية ، وتناول بعضها طلاباً في المرحلة الجامعية ، كما تباينت هذه الدراسات والبحوث من حيث الأسلوب المستخدم في قياس سلوك الغش والتصميم التجريبي المتبع بشأن دراسة علاقة هذا السلوك، بمتغيرات أخرى وتصميم المواقف التعليمية المختلفة التي يحدث أو لاً يحدث خلالها الغش، (دراسة فلاح ، ١٩٧٨) ، ودراسة بريلنج ، (Bireillng) (1970) .

٧- استفاد الباحث من البحوث والدراسات السابقة كثيراً في إجراء دراسته الحالية من حيث العديد من الجوانب وأهمها :

- اختيار أنسب الأساليب التي تستخدم في قياس سلوك الاتجاه نحو الغش الدراسي لدى الطلاب وتقديره كمياً .
- اختيار بعض المتغيرات التي قد تكون ذات علاقة بسلوك الاتجاه نحو الغش الدراسي لدى الطلاب .
- الاتفاق على تصميم المنهج وكيفية إجراء التجربة باستخدام الأساليب المختارة لقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي الغش، ومن ثم تُعد الدراسة الحالية امتداداً لبعض البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وانطلاقاً، من حيث انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث وليست تكراراً لها .

٨- لم يتحصل الباحث على دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية في بيئة المملكة العربية السعودية في حدود علمه .

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة يضع الباحث الفروض التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وبين وجهة الضبط لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط وكلاً من :

أ. العصابية .

ب. الانبساطية .

ج. الكذب.

٣- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وكلاً من :

أ. العصابية .

ب. الانبساطية .

ج. الكذب .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش في كل من :

أ. وجهة الضبط (داخلي / خارجي).

ب. بعض سمات الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الكذب).

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة .
- عينة الدراسة .
- أدوات الدراسة .
- الأسلوب الإحصائي .

منهج وإجراءات الدراسة :

أولاً : منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على أساس وصف علاقة الاتجاه نحو الغش الدراسي بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة الطائف . فالأسلوب الوصفي: يعتمد على دراسة الظاهرة؛ كما توجد في الواقع ، ويتم وصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكلياً ، يقول الكتاني (١٩٧٦ ، ص٥٩): إن الطبيعة الإنسانية تمر بمراحل تغير سريعة وشاملة؛ لذا فهي في حاجة لهذا النوع من الدراسات الوصفية ، إذ لا يمكن للباحث في بُعد السلوك الإنساني، أن يستعمل المنهج التجريبي للتحقق من صحة الافتراضات ، قبل أن تتوافر لديه البيانات الأساسية الكافية . وهي طبيعة نماذج السلوك المختلفة، والعوامل المؤثرة فيهما ، وهذه البيانات هي التي تؤهله علمياً وعملياً لوضع الافتراضات المنطقية ، ولا يتأتى له ذلك إلا بإجراء الدراسات الاستطلاعية والوصفية .

ويقول عبيدات وآخرون (١٩٩٢م،ص ٢٣٦): تبدو أهمية الأسلوب الوصفي في أنه الأسلوب الأكثر استخداماً والأكثر ملاءمة في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية حيث يصعب إخضاع بعض هذه الظواهر للتجريب والمختبر؛ فتبقى الدراسات الوصفية هي الأسلوب الوحيد لدراسة ظواهر عديدة، مثل: سوء التغذية عند الأطفال أو السلوك الانفعالي للأطفال عند الأسر المفككة وكثير من الظواهر الإنسانية والتربوية والاجتماعية المختلفة .

ثانياً : عينة الدراسة :

قام الباحث بإجراء الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية بمدينة الطائف التعليمية داخل المدينة واستبعد المدارس (خارج المدينة) .

وقد قام الباحث بالإطلاع على الدليل الإحصائي للعام الدراسي (١٤١٩/١٤٢٠هـ) بإدارة تعليم مدينة الطائف حيث كان عدد المدارس الثانوية الحكومية (١٣) مدرسة . ونظراً لوجود أعداد كبيرة من الأفراد في مجتمع الدراسة فقد اعتمد الباحث على طريقة العينة العشوائية متعددة المراحل لوجود أعداد كبيرة من الأفراد في المجتمع الإحصائي .

فقد أشار الصيرفي (١٤٠٨ :ص٤٢): إلى أن طريقة العينة العشوائية متعددة المراحل من أفضل الطرائق التي يمكن أن تستخدم في انتقاء العينات في حالة وجود أعداد كبيرة من الأفراد في المجتمع الإحصائي (موضوع الدراسة)، نظراً لما تمتاز به هذه الطريقة من الدقة وتوافر الوقت والمال والجهد في عملية الاختيار ، ففي هذه الطريقة يُقسم المجتمع الإحصائي إلى مجموعة من الشرائح المتجانسة والتي تمثل المجتمع الأصلي حسب معايير معينة لذلك. ثم القيام بالاختيار العشوائي من هذه الشرائح التي يمكن أن تقسم إلى عناصر أصغر وأكثر تجانساً ثم الاختيار العشوائي منها أيضاً . ويستمر التقسيم بهذه الطريقة إلى أن يصل الباحث إلى المجموعة الملائمة التي تمثل خصائص المجتمع الإحصائي بصورة كاملة مع الاختيار العشوائي في كل مرحلة من المراحل.

وحيث إن مدينة الطائف من المدن الكبيرة فقد استخدامت طريقة العينة العشوائية المتعددة المراحل في اختيار عينة الدراسة التي وصلت إلى(٣٠٠) طالبٍ تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٦) سنة ، وفيمايلي توضيح المراحل المختلفة التي استخدمها الباحث في انتقاء العينة:

١- قسمت المدينة إلى قسمين رئيسيين؛ شرق وغرب واعتمد في ذلك على التقسيم الأساسي للمدينة وفقاً لخريطة الفارسي (١٤٠٤) لهذه المدينة، والجدول التالي؛ يوضح توزيع أفراد العينة حسب التقسيم السابق لمدينة الطائف .

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة على شرق وغرب مدينة الطائف

التقسيم	التكرار	النسبة
شـــرق	١٨٠	٪٦٠
غـــرب	١٢٠	٪٤٠
المجموع	٣٠٠	٪١٠٠

من الجدول السابق؛ يتضح مدى التقارب الموجود في توزيع أفراد العينة على شرق وغرب الطائف والذي يعني/ أن العينة ممثلة بصورة كبيرة للتقسيمين.

٢- تم اختيار خمسة أحياء بطريقة عشوائية من الأحياء الواقعة شرق المدينة وكذلك اختيار خمسة أحياء من الأحياء الواقعة غرب المدينة.

٣- حددت المدارس الثانوية الموجودة في الأحياء العشرة المختارة، بعد الاطلاع على قوائم المدارس الثانوية الموجودة بقسم التوجيه التربوي في تعليم الطائف ومن قوائم المدارس هذه قام الباحث باختيار مدرسة ثانوية، واحدة بصورة عشوائية من قوائم المدارس الموجودة في كل حي من الأحياء العشرة والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس التي أُختيرت من العينة في هذه المرحلة .

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدرسة والحى التابعة له

تسلسل	المدرسة	الحى	التكرار	النسبة
١	ثانوية الأندلس	قروى	٣٣	١١٪
٢	ثانوية أحد	الشرقية	٣٥	٦٧ر١١٪
٣	ثانوية الامام مالك	الشهداء الجنوبية	٢١	٧٪
٤	ثانوية الحديبية	الشهداء الشمالية	٣٥	٦٧ر١١٪
٥	ثانوية ثقيف	الشطبة	٣٥	٦٧ر١١٪
٦	ثانوية دار التوحيد	العزيزية	٣٦	١٢٪
٧	ثانوية القدس	شهار	٣٠	١٠٪
٨	ثانوية الفيصل	مسرة	٢٠	٦٦ر٦٪
٩	ثانوية هوزان	الفيصلية	٢٠	٦٦ر٦٪
١٠	ثانوية الملك عبدالعزيز	الحوية	٣٥	٦٧ر١١٪
		المجموع	٣٠٠	١٠٠٪

* الاحياء من (١ – ٥) تمثل شرق المدينة .
* الأحياء من (٦ – ١٠) تمثل غرب المدينة.

من الجدول السابق؛ يتضح مدى التقارب في أعداد الحالات المستعملة في العينة حسب المدارس ، ولاحظنا أن نسبة أفراد العينة بالنسبة إلى المدارس الثانوية، تراوحت ما بين (٧٪) و (١٢٪) والتي تُعد نسباً متقاربة جداً .

٤- بعد تحديد المدارس التي اختيرت عشوائياً لأخذ العينة منها؛ قام الباحث باختيار فصل بصورة عشوائية من هذه المدارس، فاختار فصلاً

واحداً من الصـــف الأول ثانـــوي بصورة عشوائية مـن كـل مدرسـة مـن المدارس الثانوية لأن مقياس وجهة الضبط مقنن علـى المرحلـة العمريـة مـن (١٥-١٦) سنة .

٥- كما سبق القول، فإن العينـة التـي طُبقـت عليهـا أدوات الدراسـة تـتراوح أعمـارهم مـا بيـن (١٥-١٦) سـنة وهـم مـن طـلاب الصـف الأول ثـانوي . والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب أعمارهم .

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة
١٥ سنة	١٨٠	٦٠٪
١٦ سنة	١٠٠	٣٣ر٣٣٪
١٧ سنة	٢٠	٦٧ر٦٪
المجموع	٣٠٠	١٠٠٪

من الجدول السابق يتضح أن هنـاك تقاربـاً كبـيراً بيـن نسـب أفـراد العينـة حسب العمر، منهم خاصة في العمرين (١٥) و (١٦) سنة، حيث تراوحت نسبتهم ما بين (٦٠٪) بالنسبة للعمر (١٥) سنة ، (٣٣ر٣٣٪) بالنسبة للعمر (١٦) سنة ، أما بالنسبة للعمر (١٧) سنة : فكانت نسبة تمثيله أقل لأن طالب الـ (١٧) سنة، إما أن يكـون معيـداً فـي الصـف الأول ثـانوي أو أنـه قـد أعـاد فـي أحـد الفصـول الدراسية السابقة أو تأخر نتيجة أسباب أخرى.

ومن خلال المراحل السابقة نجد أن اختيار العينة تم وفق الطريقة الشعوائية متعددة المراحل حيث مرّ بالمراحل التالية :

١- تقسيم مدينة الطائف إلى قسمين رئيسين .

٢- اختيار عشرة أحياء من كل قسم بطريقة عشوائية .

٣- اختيار مدرسة ثانوية من كل حي بطريقة عشوائية .

٤- تحديد العينة المطلوبة من كل مدرسة بطريقة عشوائية.

ثالثاً : أدوات الدراسة :

١- وجهة الضبط : مقياس مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين

وصف المقياس :

هذا المقياس أصلا من تصميم كليفورد، كليري (Clifford & Cleary)(1972) وقد استخدم في دراسة قام بها مُعد المقياس تحت عنوان: (اختبار مركز التحكم لدى الأطفال والمراهقين في اتجاه التحكم الداخلي) .

ويحتوى على (١٥) عبارة تحويها خمسة أبعاد هي :

١- ارتباط المذاكرة الجيد بمدى الدرجات التي يحصل عليها التلميذ .

٢- ارتباط فشل التلميذ بالحصول على درجة منخفضة آخر العام .

٣- ارتباط حصول التلميذ على درجة منخفضة بعدم حب المدرس له .

٤- علاقة الحظ بدرجات آخر العام .

٥- قدرة التلميذ على تحسين درجاته .

وقد قام بترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية (مجدي عبدالكريم حبيب) وقد حُسِب صدقه وثباته على البيئة المصرية، وطبق على عينة مقدارها (٩٠٠) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٧) سنة .

ويحتوى المقياس على مفتاح التصحيح الذي ييسر عملية التصحيح ؛ بحيث يحتوى على ورقة البيانات التي تحتوي على العبارات التي يتطلب من المفحوص الإجابة عن كل عبارة فيها على ورقة الإجابة التي تحوي احتمالين للإجابة هي : (نعم) ، (لا) .

طريقة تصحيح مقياس مركز التحكم :

روعي عند وضع الاختبار وجود بعض الأسئلة في الاتجاه الموجب وبعضها الآخر في الاتجاه السالب ؛ حيث تحسب الدرجات؛ بأن يحصل المفحوص على درجة واحدة عندما يضع علامة (✓) تحت كلمة (نعم) في الأسئلة أرقام: ١ ، ٢ ، ٥ ، ٨ ، ١٠، ١١، ١٣، ودرجة واحدة، عندما يضع علامة (✓) تحت كلمة (لا) في الأسئلة أرقام: (٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٥).

زمن المقياس :

لا يوجد زمن محدد للمقياس ، بل يُسمح لكل مفحوص بالزمن الكافي للإجابة عن عبارات المقياس وعادة يتراوح زمن الإجابةز ما بين(١٥–٣٠) دقيقة.

صدق مقياس وجهة الضبط :

لقد تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية والاتساق الداخلي . وفيمايلي عرض لذلك .

أولاً : صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين هما على الشكل التالي : ٢٧٪ للطلاب مرتفعي وجهة الضبط ، و ٢٧٪ للطلاب منخفضي وجهة الضبط ، وحُسبت الفروق باستخدام اختبار (ت) ؛ كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)
صدق المقارنة ا لطرفية لمرتفعي ومنخفضي وجهة الضبط لدى طلاب الصف الأول ثانوي

المقياس	الطلاب مرتفعي وجهة الضبط		الطلاب منخفضي وجهة الضبط		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م١	ع١	م ٢	ع٢			
وجهة الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية	١٣٫٣٦	٠٫٥٣	٨٫٦٧	١٫١٤	٢٤٫٨	٠٫٠٠١	توجد فروق لصالح الطلاب مرتفعي وجهة الضبط .

يوضح جدول رقم (٤)؛ ارتفاع قيمة (ت) للمقارنة الطرفية للطلاب مرتفعي ومنخفضي وجهة الضبط – لدى العينة – وكانت قيمة ت (٨ر٢٤) دالة عند مستوى دلالة (٠٠١ر٠) وهذا قدر لارتفاع الصدق المقارنة الطرفي .

ثانياً : الاتساق الداخلي لمقياس وجهة الضبط :

حُسِب الاتساق الداخلي، كمؤشر لثبات المقياس حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين المجموع الكلي لكل عامل وعباراته الخمسة عشرة، كما هو موضح بالجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)
معامل الإتساق الداخلي لمجموع كل عامل مع عبارات مقياس مركز التحكم

م	العبارات	الارتباط	الدلالة
١	هل تقل درجاتك عندما لا تذاكر جيداً ؟	٣٥٠ر٠	٠٠١ر٠
٢	هل تظن أن مذاكرتك قبل الامتحان تزيد من درجاتك ؟	٣٦٠ر٠	٠٠١ر٠
٣	هل تتعجب عندما تحصل على درجة جيدة ؟	٣١١ر٠	٠٠١ر٠
٤	هل ترى أن المذاكرة لأجل الامتحان تعتبر مضيعة للوقت ؟	٢٧٨ر٠	٠٠١ر٠
٥	عندما تحصل على درجة متدنية، هل تشعر أنها بسبب إهمالك ؟	٢٨٩ر٠	٠١ر٠
٦	هل تفرح عندما يشير إليك المعلم،بأنك أعددت الواجب بشكل جيد؟	١٦٠ر٠	غير دالة
٧	عندما تحصل على درجة متدنية، هل تظن أن سبب ذلك هو حب المدرس لك ؟	١٨٩ر٠	٠٥ر٠
٨	عندما تريد الحصول على درجة أعلى مما تستحق عادة فهل يمكنك ذلك ؟	٤٦٨ر٠	٠٠١ر٠
٩	هل تعتقد، أن الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة هم طلاب محظوظون ؟	٣٨٩ر٠	٠٠١ر٠
١٠	عندما لا تذاكر دروسك، هل تعتقد أنك ستأخذ أقل درجاتك ؟	٣٩٩ر٠	٠٠١ر٠
١١	عندما تذاكر هل ترتفع درجاتك ؟	٢٥٧ر٠	٠١ر٠
١٢	بالنسبة لك هل الحصول على درجة عالية يُعد حظاً ؟	٤١٦ر٠	٠٠١ر٠
١٣	هل تعتقد، أنك تستحق الدرجة التي قدرت لك ؟	٣١٧ر٠	٠٠١ر٠
١٤	هل تحصل على درجات متدنية حتى ولو ذاكرت جيداً ؟	٤٨٤ر٠	٠٠١ر٠
١٥	هل تُعد الامتحانات مرتبطة بالتخمين ؟	٥٥٠ر٠	٠٠١ر٠

حيث إن معامل ارتباط سبيرمان = ٥٩٤ر٠

* ويتضح من الجدول السابق العبارة رقم (٦) غير دالة لذا حذفت ، في حين كانت جميع العبارادات دالة عند مستوى دلالة (٠٠١ر ، ٠١ر٠ ، ٠٥ر٠) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (١٨٩ر٠ ، ٥٥ر٠). وهي نسبة جيدة في الثبات، وأصبح عدد عبارات مقياس مركز التحكم بعد الثبات (١٤) عبارة تقاس تحت أربعة عوامل للمقياس .

الصورة النهائية لمقياس مركز التحكم لدى الأطفال والمراهقين :

من استعراض الجداول السابقة، ومما سبق ذكره؛ نجد؛ أن المفردات منخفضة وغير دالة. أما بقية المفردات: فكانت معاملات الارتباط دالة على مستوى (٠٠١ر٥٠ر٠،٠١٠ر) درجة حرية وتتراوح قيمتها ما بين (١٨٩ر) لأكبر معامل ارتباط و (٥٥ر) لإصغر معامل ارتباط ، وهذا دليل على أن المقياس على درجة كبيرة من الاتساق . وعليه يصبح المقياس في صورته النهائية (المرفقة) مكوناً من ١٠ عبارات، يقيس أربعة أبعاد هي:

١- ارتباط المذاكرة الجيدة بمدى الدرجات التي يحصل عليها التلميذ .
٢- ارتباط فشل التلميذ بالحصول على درجة منخفضة آخر العام .
٣- علاقة الحظ بدرجات آخر العام .
٤- قدرة التلميذ على تحسين درجاته .

ولكل مفردة من المفردات إستجابتان هي : (نعم) ، (لا) وأنموذج التصحيح المرفق يوضح الدرجة المقدرة، لكل عبارة من عبارات المقياس .

٢- مقياس الاتجاه نحو الغش لدى طلاب وطالبات الجامعة إعداد(نبيل حافظ وآخرون ، ١٩٩٠)

- يتكون المقياس من (٢٠) موقفاً، بنيت خلال عدد من المراحل، وبدأت بتحديد المواقف التي يظهر فيها الغش لدى الطلاب والأساليب المختلفة في سبيل تحقيق ذلك
- قام الباحثون بصياغة تلك الأساليب للغش، في صورة مواقف سلوكية أقرب ما تكون إلى الواقع – الذي يحدث من الطلاب في مثل تلك المواقف –

ولقـــد صيغت هذه المواقـف السلوكية بحيـث يحتـوي كـل موقـف علـى أسلوب متبع للغش في الامتحانات من قبل الطلاب . ويسـأل الموقـف عـن رأي الطـالب تجـاه ذلـك السـلوك؛ بحيـث يعـبر عنـه بواحـدة مـن خمـس إجابات؛ (موافق بشدة، موافق، لا أدري ، غير موافق ،غير موافق بشدة) .

- وتعبر درجة الموافقة الشديدة؛ عن اتجاه ايجابي لدى الطالب تجـاه الغـش في حين تعبر درجة عدم الموافقة بشدة عن اتجاه سلبي نحو الغش .

<u>ثبات المقياس</u> :

حُسب معامل ثبات عبارات الاتجاه نحو الغش باستخدام أسلوبين :

أ. <u>طريقة إعادة التطبيق :</u> حيـث تـم التطبيـق وإعـادة التطبيـق بفـارق زمنـي؛ مقداره ثلاثة أسابيع ؛ فوجد أنه يساوي (٠,٨١٧) على عينـة قوامهـا (٤٤) طالباً من كليتي التربية بمكة المكرمة والطائف ،وهي قيمـة مرتفعـه تطمئـن لثبات المقياس .

ب. <u>طريقة التجزئة التصفية :</u> وبها صُنف المقيـاس إلـى تصنيفيـن؛ أحدهمـا : يشمل علـى المواقـف الفرديـة ، والآخـر: يشـتمل علـى المواقـف الزوجيـة وبحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس؛ وجد؛ أنه يسـاوي (٠,٧٧٠) وبعـد تصحيحـه، باسـتخدام معادلـة (سـبيرمان بـراون) وجـد أنـه يسـاوي (٠,٨٧٠) وهي قيمة أيضاً مرتفعة تطمئن بثبات المقياس .

<u>صدق المقياس</u> :

ولقد حُدد صدق مقياس الاتجاه نحو الغش من خلال :

أ. <u>الصدق الافتراضي</u> : حيث إن جميع مواقـف مقيـاس الاتجـاه نحـو الغـش تسأل بالفعل عن مواقف -- تكاد تكون واقعية – يأتي بها الطـلاب خـلال جلسات الاختبـارات التحصيليـة ؛ وهـي مواقـف استنتجت بـالفعل مـن تجارب الباحثين وخـبراتهم فـي هـذا المجـال داخـل لجـان الاختبـارات التحصيلية، ومن واقع خبرة الأساتذة مع طلابهم .

ب. طريقة الاتساق الداخلي :

وفيها تحسب معاملات الارتباط البينية بين الدرجة على كل موقف والدرجة الكلية، لمقياس الاتجاه نحو الغش وكانت النتيجة: أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجات على كل مفردة من مفردات الاتجاه نحو الغش، والدرجة الكلية للاتجاه نحو الغش موجبة تكون إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) درجة حرية .

ج. التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الاتجاه نحو الغش :

قام الباحثون لمعرفة التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في هذا الاتجاه بحساب الفروق بين الأرباعي العليا والأرباعي الدنيا لدرجات الاتجاه نحو الغش، وكانت نتيجة ذلك أن قيمة (ت) للفروق بين الأرباعيات الدنيا والعليا كانت إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) درجة حرية .

٣- **قائمة آيزنك للشخصية إعداد جابر عبد الحميد ومحمد فخر الاسلام (١٩٦٣م):**

أ. **وصف القائمة :**

وهو من تأليف هانز آيزنك،وسيبل آيزنك(Eysenck& Eysenck)(1978)، ترجمة وتعريب (جابر عبدالحميد ومحمد فخـر الإسلام) (١٩٦٣م) ، يُعد صورة متطورة من قائمة المودزلي للشخصية. ويتكون الاختبار من ٥٧ سؤالاً تمثل ثلاثة مقاييس فرعية ، تقيس سمات أساسية للشخصية هي : الانبساطية، والعصابية ، والكذب. ويتكون مقياس الانبساطية من (٢٤) سؤالاً وتشير الدرجة المرتفعة عليه إلى اندفاع الفرد وحبه للحفلات والنشاط. بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الانطواء الذي يتمثل في العزلة، والتباعد في العلاقة مع الآخرين، والجدية في الحياة ، والتخطيط للمستقبل، والتحكم في المشاعر والانفعالات.

أما مقياس العصابية : فيتكون من (٢٤) سؤالاً ، تمثل بُعد الاتزان الوجداني مقابل اختلال الاستقرار الانفعالي. وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى أن الشخص قلق، متقلب المزاج، مهموم ، ويعاني من صعوبة في النوم ومن الاضطرابات النفسجسمية، وزائد الانفعال، واستجابة عنيفة تقلل من توافقه .

أما مقياس الكذب فيتكون من (٩) أسئلة ، ويهدف إلى قياس ميل بعض المفحوصين إلى التزييف إلى الأحسن ، وإخفاء الحقيقة، أو المجاراة الاجتماعية. فإذا انخفضت درجة المفحوص على هذا المقياس دل ذلك على أنه يتمتع بالصدق في الاستجابة.

صدق القائمة :

يتمتع اختبار آيزنك للشخصية بمعاملات ثبات وصدق عالية ، من خلال الدراسات الاكلينيكية - التي أجريت عليه - سواء في البيئة المصرية أو البيئة السعودية .

ويعتمد صدق القائمة على دراسات تقارن بين التقديرات الذاتية للانبساط والانطواء، بدرجات الانبساط على المقياس، وكذلك على دراسات تقارن مفحوصين وصفهم المحكمون بالتطرف على بعدى العصابية والانبساطية، مع درجاتهم على مقياس العصابية والانبساطية .

ويذكر معد القائمة أنه أجريت دراسات مستفيضة - لتحديد صدق قائمة (آيزنك) للشخصية - على عينات أمريكية وإنجليزية؛ أسفرت عن معاملات صدق مرتفعة كمقياسها، وقد تدعم صدق مقياس العصابية من الصورة العربية في أحد عمليات الانتقاء في شركة الملاحة البحرية .

وأوجد الباحث الحالي الاتساق الداخلي، كمؤشر للصدق حيث أظهر المجموع الكلي لكل عامل مع عبارته الارتباطية الآتية كما هي موضحة في الجدول رقم (٦) للسمات الشخصية لقائمة (آيزنك) على البيئة السعودية .

جدول رقم (٦)

يوضح معامل الاتساق الداخلي لبعض سمات الشخصية لقائمة آيزنك للشخصية مع المجموع الكلي لكل عامل

السمات الشخصية	معاملات الارتباط	التشبع أو الدلالة
الانبساطية	٦٦ر	٠٠١ر
العصابية	٨١ر	٠٠١ر
الكذب	١٤ر	٠٠١ر

يتضح من الجدول السابق، مدى الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار مع عوامله الثلاثة، وكان أعلى ارتباط بين الدرجة الكلية وعامل العصابية؛ حيث وصل إلى درجة (٨١ر٠) ويلي ذلك عامل الانبساطية، حيث وصل معامل الارتباط إلى درجة(٦٦ر٠) وأقل ارتباط مع عامل الكذب حيث وصل معامل الارتباط إلى (١٤ر٠) وكانت جميع العوامل عند مستوى دلالة (٠٠١ر٠) درجة حرية، ويتضح من ذلك؛ أن جميع معاملات الارتباط عند مستويات دلالة معينة وموجبة تعبر عن اتساق داخلي عالي بين المتغيرات الفرعية ومجموعها .

ثبات القائمة:

حُسب معامل الثبات، بطريقة إعادة التطبيق على مجموعة من الأشخاص الأسوياء (ن = ١١٩) وكان الزمن الفاصل بين التطبيق وإعادته (سنة) تقريباً للمجموعة الأولى، وعددها ن = (٩٢) وتسعة أشهر، للمجموعة الثانية وعددها ن = (٢٧)، أسفرت نتائج الدراسة: أن الثبات مرضٍ حيث تراوح بين (٨٤ر٠ - ٩٤ر٠) في الاختبار ككل وبين (٨٠ر٠ - ٩٧ر٠) بالنسبة إلى صورتي الاختبار كلٌ على حده ، وقد أعيد حساب ثبات الاختبار بطريقة التصنيف أي الصورة(أ)) في مقابل الصورة (ب) للعينات الثلاث (٢٠٠) من الأشخاص الأسوياء (٢١٠) من العصابيين (٩٠) من الذهانيين،وقد تراوح الثبات بين (٧١ر٠ -٧٤ر٠)

وقد قام الباحث بتطبيق الصورة (ب) المكافئة للصورة (أ) من الاختبار على ذات العينة واستخدم طريقة اعادة الاختبار لايجاد الثبات وكان معامل الارتباط بين

الصورتين (أ ، ب) = ٣٩ر٠ وباستخدام معاملة (اسبيرمان براون) للتجزئة النصفية. وكان معامل الثبات (٥٦ر٠) وقد استخدم هذا المقياس على البيئة السعودية .

وأوجد الباحث بطريقة (الفاكرونباخ) معامل الثبات وبلغ (٦٦٠ر) .

تصحيح الاختبار :

تعطى درجة لكل إجابة تتطابق مع المفتاح للصورتين (أ ، ب)، وفقاً لمفتاح التصحيح على كل مقياس من المقاييس الثلاثة الانبساط ، العصابية ، الكذب .

خامساً : الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة الحالية :

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة إحصائياً ، بالاستعانة ببرنامج SPSS بالحاسب الآلي بجامعة أم القرى مستخدماً الأساليب التالية :

١- معامل الارتباط (Corleation) من أجل التأكد من صحة الفرض الأول والثاني والثالث .

٢- اختبار(ت) t. test من أجل التأكد من الفرضية الرابعة .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- الفرض الأول .
- الفرض الثاني .
- الفرض الثالث .
- الفرض الرابع .

نتائج الدراسة وتحليلها :

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية في ضوء المتغيرات الخاصة بها، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، فيما سيوضح مدى إيقاف نتائج البحث معها أو اختلافها وأسباب ذلك الاختلاف والايقاف مع النتائج . وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج البحث وفقاً لفروض الدراسة.

سيعرض الباحث أولاً النتائج الوصفية للدراسة :

جدول رقم (٧)

يوضح النتائج الوصفية للدراسة

المتغيرات	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
وجهة الضبط	٣٠٠	٧٨ر٨	٤٤ر١
الاتجاه نحو الغش	٣٠٠	٩٠ر٤٠	٢٣ر١٣
العصابية	٣٠٠	٤٠ر٤	٩١ر٢
الانبساطية	٣٠٠	٩٩ر٢	٠٩ر٢
الكذب	٣٠٠	١٧ر٤	٩٢ر١

أولاً : الفرض الأول :

توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وبين وجهة الضبط لدى طلاب الصف الأول الثانوي

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً حُسب معامل ارتباط (بيرسون) بين هذين المتغيرين للعينة الكلية (ن = ٣٠٠) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

يوضح معامل الارتباط بين الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط

المتغيرات	الارتباط	الدلالة
الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط	-٣٥ر٠	٠٠٠ر٠

يلاحظ من الجدول السابق؛ أنه توجد علاقة سالبة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط، حيث بلغ معامل الارتباط (-٣٥ر٠) وعند مستوى دلالة (٠١ر٠) درجة حرية . وهذا يعني: أنه كلما كانت وجهة الضبط داخلية كلما كان الاتجاه نحو الغش الدراسي أقل (سالب)، أي : أن وجهة الضبط تقلل من نسبة الغش الدراسي لديهم وتعكس دور العلاقة بين وجهة الضبط والغش الدراسي؛ **حيث العلاقة سالبة وعكسية، وهذا يبين ما يعتقد به الطلاب الغشاشون بأنه ليس** لديهم اتساق في أفكارهم ويمارسون عكس ما يعتقدون به، ولديهم اضطراب في الشخصية ويكونون أكثر خوفاً وقلقاً ويعتمدون على الحظ والصدفة وسهولة الامتحان ولا يعتمدون على كفاءتهم الشخصية وهذا ما أكده كل من: (سميث (Smith) (1972) هوستون(Houston) (1977) ، ليمنج (Leming))

الفرض الثاني:

توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط وكلاً من :

أ. العصابية .

ب. الانبساطية.

ج. الكذب .

وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسب معامل ارتباط (بيرسون) بين هذين المتغيرين للعينة الكلية (ن = ٣٠٠) ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (٩)

يوضح العلاقة بين وجهة الضبط وبعض سمات الشخصية

وجهة الضبط	معامل الارتباط	الدلالة
العصابية	-٠٤٠ر٠	٤٤٢ر٠
الانبساطية	-٠٢٠ر٠	٧٢٢ر٠
الكذب	١٦ر٠	٠٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق؛ أنه ليس هناك علاقة بين وجهة الضبط وكلاً من العصابية والانبساطية ، حيث كانت معامل الارتباط غير دالة ، بينما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة بين وجهة الضبط والكذب عند مستوى دلالة(٠١ر٠) .

فمن خلال الجدول السابق يتضح، أن وجهة الضبط ترتبط ارتباطاً سالباً (عند مستوى دلالة ٠١ر٠) بين الضبط والعصابية لايزنك . وهذا يبين؛ أن أصحاب الضبط يميلون إلى خبرات الفشل والنجاح باعتبارهم غير قادرين على التحكم فيها؛ مما يجعلهم يتعرضون لاستجابات القلق والارتباط وفقدان الحيلة . وهي خصائص متسقة مع خصائص العصابيين؛ المتمثلة في عدم الاتزان الوجداني والقلق والاستجابة غير المتكيفة للظروف . وأيدت هذه النتيجة دراسة قام بها كل من ايزمان (Eismman) ، وبومرانز (Pomeranz) (١٩٧١م) حيث توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية بين مصدر الضبط والعصابية . كما توصل كفافي إلى نتيجة مماثلة حيث تحصّل على معامل ارتباط عند مستوى دلالة(٠١ر٠) بين الضبط والعصابية.

وفســر (كفافـــي) هـــذه النتيجـة في ضوء شعور صاحب الضبط الخارجي؛ بأنه لا يستطيع أن يفعــل شيئاً إزاء العوامـل التـي تتحكـم فـي حياتـه، وافتقـاره إلـى إمكانية القيام بدور فعال في التدعيمات الايجابية أو السلبية، التي يتعرضون لها؛ فهم يتصفون بالانطواء ، قوة الأنا، وبانخفاض الميل للعصابية؛ فضلاً عن شـعورهم باليأس والانسحاب ضد مواجهة: أي موقف يتسم بالعصابية .

ونخلص من ذلك؛ إلى أن إدراك الفرد لمصادر التدعيم، لـه علاقـة بموقعـه على مقياس وجهة الضبط . ومن ثم؛ فإن أصحاب الضبط الداخلـي، أقـل عصابيـة من أصحاب الضبط الخارجي . وهذا يؤيد الفرض الذي يــرى وجـود علاقـة سـالبة بين مصدر الضبط والعصابية . وهذا ما أكدته دراسة انتوســتل (Entwistle) (1968) إلى وجود ارتباط سلبي بين وجهة الضبط والعصابية.

والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج كـلٍ مـن :(لفكـورت (Lefcourt) (1972)، أبو ناهية ١٩٨٨ ، ابن سيديا ١٩٨٦ ، باركيز (Parkes) (1988)) .

ويتضح أيضاً من الجدول السابق؛ عدم وجـود علاقـة ارتباطيـة بيـن وجهـة الضبط والانبساطية لدى طلاب عينة الدراسة . وقد يُفسر ذلك؛ بأن وجهـة الضبـط ظاهرة نفسية تستقل تماماً عن سمة الانبسـاطية ولا ترتبـط بهـا ارتباطـاً دالاً . فـإذا تعرض أصحاب الضبط لنتيجة الفشل عــدة مـرات؛ فقـد يولـد ذلـك لديهـم شـعوراً بالإحباط والعجــز؛ ممـا قـد ينشـأ عنـه تحـول جـذري مـن الضبـط الداخلـي إلـى الخارجي وهذا ما تؤيده الدراسة التي قـام بهـا كـل مـن سـلليني (Cellini) (1981) حيث طبق مقياس (روتر) على جزء من عينة روتر الأصلية ولاحظا ميلاً حقيقياً إلى الاتجاه الخارجي لدى المفحوصين ، ويرجعا ذلك إلى تعقد البيئة وشعور الانسـان المـتزايد بعـدم القـدرة علــى مجابهتهــا . ولقــد خلــص كثــير مــن الملاحظيــن الاجتماعيين؛ إلى أن المجتمع يؤول إلى التعقد ممــا يجعـل الأفـراد يشـعرون بعـدم القدرة على التحكم في حياتهم.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة؛ يمكن اعتبار أن مصدر الضبط يتأثر بــالظروف المحيطة بالفرد ، فكلما زاد تعقيد هذه الظروف ، قل تحكم الفرد فيها – والعكـس صحيح– ومن هنا؛ تكون الظروف المحيطة بالفرد، هي المسؤولة عن تشكيل مصدر الضبط لديه.

والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج كلٍ من (علاء كفافي ١٩٨٢)، وباركرز (Parkers) (1988) والتي أسفرت دراستهما عن وجود علاقة سلبية بين مصدر الضبط والانبساط ، وكذلك دراسة ابن سيديا (١٩٨٦)

نلاحظ من الجدول السابق ايضاً ؛ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين وجهة الضبط والكذب . وهذا يفسر لنا؛ أنه كلما زادت درجات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس وجهة الضبط (ضبط داخلي)؛ كلما انخفضت درجاتهم على مقياس الكذب ، بمعنى؛ أنه كلما كان الطلاب أكثر نحو الحظ والصدفةن وإلقاء اللوم على الآخرين. كان من الطلاب الذين يتصفون بصفات الكذب . ومن ثم، نجد أن أصحاب الضبط الداخلي أقل انخفاضاً على مقياس الكذب من أصحاب الضبط الخارجي . وهذا يؤيد الفرض الذي يرى وجود علاقة موجبة بين مصدر الضبط والكذب. وذلك نظراً لاستخدام أصحاب وجهة الضبط لميكانزمات دفاعية لتبرير أفعالهم وأقوالهم، تجاه ما يصدر عنهم من محاولات للغش الدراسي وتكون عادة مرتفعة لدى أصحاب الضبط الداخلي دليلاً على أن عملية التبريرلديهم عالية جداً، وهذه النتيجة،تتفق مع نتائج دراسات علاء كفافي(١٩٨٢م)محمد الطحان (١٩٩٠)

ومن هنا، نستلخص: بأن وجود علاقة سالبة بين وجهة الضبط والعصابية وعدم وجود علاقة ارتباطية، بين وجهة الضبط والانبساط ووجود علاقة دالة موجبة بين وجهة الضبط والكذب وإن كانت العلاقة ذات معامل ارتباط ضعيف ؛ إنما يرجع ذلك إلى السمات الانفعالية والاستقرار والثبات الانفعالي لدى الطلاب ، ولعل العلاقة التي أظهرها البحث بين وجهة الضبط، كمتغير تابع والسمات الشخصية كعامل مستقل؛ كانت أكثر وضوحاً من كافة المتغيرات الأخرى .

ويرى الباحث أهمية العناية بتنشئة الأطفال وتربيتهم من أجل تحقيق نمو نفسي ملائم يمكن الفرد، من أن يكون متكامل الشخصية . ومن ثم تميزه بصفات وخصائص شخصية، تمكنه من التحكم بالأحداث ولديه القدرة على التعرف واتخاذ القرارات في المواقف الحاسمة . وهذا ما يتفق مع دراسة ابن سيديا (١٩٨٦) وياركندي (١٩٩٠م).

الفرض الثالث:

توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وكلاً من :

أ. العصابية .

ب. الإنبساطية.

ج. الكذب .

جدول رقم (١٠)

يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي وبعض سمات الشخصية

الاتجاه نحو الغش الدراسي	معامل الارتباط	الدلالة
العصابية	١٨٦ر٠	٠٠١ر٠
الانبساطية	١٦١ر٠	٠٠٥ر٠
الكذب	-١٥٦ر٠	٠٠٧ر٠

من الجدول رقم (١٠) يتضح أن هناك علاقة موجبة دالة بين كل من الاتجاه نحو الغش الدراسي والعصابية والإنبساطية وذلك عند مستوى دلالة ٠٠١ر٠ بينما كانت العلاقة سالبة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي والكذب حيث كانت العلاقة دالة عند مستوى ٠٠١ر٠

يتضح من الجدول السابق؛ أن العصابية ترتبط ارتباطاً دالاً وموجب بالغش الدراسي لدى الطلاب عند مستوى دلالة (٠٠١ر٠) ؛ إلا أنه على الرغم من دلالة العلاقة؛ فمعامل الارتباط ضعيف وهذا يفسر: أن هناك عوامل أخرى لها تأثيرها على الغش الدراسي لدى الطلاب . وهذا ما أكده هثريختون وفلدمان (Hetherington and Feldman) (1964) في دراسة لهما، حيث وجدا أن الغشاشين أكثر عصابية من غير الغشاشين . وتتفق نتائج دراسة (بروفيل) مع هذه النتائج،

حيث وجد غشاً ،بتكرار أكبر بين التلاميذ الذين يحصلون على درجات عالية في كل من مقياس العصابية . وفي دراسة أخرى أجريت (عام ١٩٦٧) بوساطة (وايت) وآخرين .White et al : اتضح أن الغشاشين كانوا أكثر قلقاً وتوتراً وقابلية للاستثارة، إذا قورنوا بغيرهم . وتؤكد الدراسات في هذا الموضوع؛ أن الغشاشين يتميزون بالعصابية؛ حيث تؤكد الدراسات السابقة؛ أن الطلاب الغشاشين قد حصلوا على درجات أقل من غير الغشاشين في الاختبارات التحصيلية لذلك؛ فهم يتميزون بالعصابية،حيث كانت الفروق دالة لصالحهم عند مقارنتهم بأقرانهم غير الغشاشين

ويمكن تفسير هذه النتائج كالتالي : هناك علاقة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي والعصابية. ويعكس لنا هذا الارتباط أن الطلاب الذين يقومون بالغش الدراسي أعلى في عدم اتزانهم الانفعالي وعدم ثباتهم الانفعالي، مما يسبب لهم الاضطراب النفسي أثناء هذه العملية وأنهم أكثر الأفراد عرضة للاستثارة الانفعالية والاندفاعية – في نفس الوقت – وهذا يؤدي إلى الاضطراب في الشخصية . ومن هنا؛ فهي أقرب ما تكون إلى الشخصية العصابية السيكوباتية ، كذلك هناك قلق التحصيل والخوف من الفشل ، وهما يدفعان – إلى جانب العوامل الأخرى – الطلاب الغشاشين للسعي إلى الغش لتحقيق وضع أفضل بالنسبة لهم ، وتخفيف حدة قلقهم أو خوفهم من الفشل .

ويرى الباحث؛ أن الضغوط التي يمر بها الطلاب أثناء عملية الغش؛ تؤدي أيضاً إلى زيادة الانفعال لديهم ، وعليه فإن هذه العوامل مجتمعة تجعل الانفعال والعصابية سمة مميزة لشخصية الطلاب الغشاشين عن شخصية أقرانهم غير الغشاشين .

والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسات كل من((تشايلد (Child)(1964) ، كانتاير (Mcingire) (1969) ، استرو (Zastrow) (1970) ، عبدالمجيد نشواني ١٩٨٨ ، انتوني ومخائيل (Antion and Michael)(1983) ، وماثيوز (Mathews) (1985)).

كما يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائياً ، بين الاتجاه نحو الغش الدراسي والانبساط . وهذا يُفسر على أساس؛ أن سلوك الاتجاه نحو الغش الدراسي، قد يساعد الطالب في الحصول على درجة عالية في الامتحان، تخفف من حدة قلقه أو خوفه من الفشل وتحسن صورته أمام زملائه وأساتذته ، فالطلاب الذين يرون؛ أن الغاية تبرر الوسيلة هم أكثر إقبالاً على الغش الدراسي من غيرهم. وذلك؛ لأنهم أكثر قلقاً وتوتراً وقابلية للاستثارة إذا قورنوا بغيرهم .

ويرى الباحث؛ أن هناك ضغوطاً على الطلاب لتحفيف أهدافهم التعليمية والمهنية ، لذلك يلجأ الطلاب الانبساطيون للغش، لتعويض ذلك والظهور بصور أفضل .

والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج كلٍ من: (جابر عبدالحميد وسليمان الخضري (١٩٧٩) ،وكين (Keehn) (1965)) ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٨٩))

ويتضح من الجدول السابق أيضاً : وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الغش الدراسي والكذب، عند مستوى دلالة (٠٠١ر٠) . وهذا يفسر لنا الكذب سمة كما تقيسه قائمة آيزنك بينما الغش (حالة) موقفية تنتهي بانتهاء الموقف ولا تمثل سمة في الشخصية : نقص تكامل الشخصية الذي يتميز به الطلاب الغشاشون؛ حيث يتميزون بعدد من الخصائص النفسية تميزهم عن غير الغشاشين. وهي : إظهار العدوان ، القلق الاجتماعي ، تأخر النضج ، ميل القيم للتدهور ، انخفاض مستوى الحكم الخلقي .

وهذا يوضح أن الطلاب الغشاشين لديهم عيوب أساسية في شخصياتهم ، فلديهم مستوى منخفض من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز ، لا يهتمون بعملهم أو دراستهم؛ كما ينبغي، ويحاولون تعويض فشلهم أو إحساسهم بالعجز من خلال الغش كما أنهم سيكوباتين لديهم مثل مرتفع لمقاومة السلطة والخروج على القواعد المتعارف عليها. يساعدهم على ذلك العوامل الموقفية في الامتحان مثل إهمال المعلم وعدم التوجيه قبل إجراء الاختبار ، فالطلاب الذين: يرون أن الغاية تبرر الوسيلة هم أكثر إقبالاً على الغش من غيرهم .

وقد يرجع ذلك إلى ازدواجية المعايير واكتشافه للتناقض بين القول والفعل في سلوك الوالدين والمعلمين واعتناقهم لاتجاه تسامحي نحو الغش في الامتحانات، ويبرر المراهقون ذلك؛ بأن الكثيرين يلجأون لهذه الوسيلة للنجاح في الامتحان من ناحية،وبأن هناك ضغوطاً على الطلاب لتحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية .

ويرى الباحث مما سبق؛ أن عدم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، قد يعود إلى طبيعة التربية الأسرية التي تعتمد على جانب التسلط والشدة، مما يجعل الفرد في هذه السن يميل إلى السلوك السلبي الخالي من المسؤولية ويكون هدفاً للانحراف والتخلي عن المبادىء والمُثل التي تعين على تحديد مستوى المسؤولية ثم القيام بها . ومن الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية دراسة(سليمان الخضري (١٩٨٣)آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٨٨).

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي من حيث وجهة الضبط؛ (داخلي، خارجي) وبعض سمات الشخصية(العصابية، الانبساطية، الكذب).

وللتحقق من صحة هذا الفرض أوجدت قيمة (ت) لدرجات الطلاب للغش الدراسي، حيث تكونت المجموعة الأولى من الطلاب ذوي الغش الموجب والمجموعة الثانية من الطلاب ذوي الغش السالب . وقسمت العينة على أساس (٢٧٪) كحد أعلى للمجموعة الموجبة و (٢٧٪) كحد أدنى للمجموعة السالبة من العينة الكلية (ن = ٣٠٠)، كما يتضح من الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

يوضح نتائج اختبار (ت) بين الطلاب موجبي وسالبي الاتجاه نحو الغش من حيث وجهة الضبط وبعض سمات الشخصية

سمات الشخصية	موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي		سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي		قيمة (ت)	الدلالة
	م ١	ع ١	م ٢	ع ٢		
العصابية	١٥٫٣٩	٣٫٣٩	١٣٫٢٧	٣٫٥٩	٣٫٩٢	٠٠١ر لصالح موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي
الانبساطية	١٢٫١٢	٢٫١٩٠	١١٫٨٧	٢٫٩٧	-٦٢ر	غير دال
الكذب	٣٫٦٤	١٫٧٦	٤٫٦٤	٢٫١٨١	٣٫٢٦	٠٠١ر لصالح سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي
وجهة الضبط	٨٫٠٠٩	١٫٨٠	٩٫٥٩	٨٦ر	٥٫٤٦	٠٠١ر لصالح سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث؛ باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق . ويتضح من الجدول رقم (١١): أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في أبعاد سمات الشخصية(العصابية،

الكـذب) ووجهة الضبط، أي: أن مستوى العصابية لدى الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي، أعلى منه لدى الطلاب سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسـي، الذي بينته هذه الدراسة؛ أنهم أقل إحساساً بالمسؤولية الاجتماعيـة؛ سـواء كـانت شخصية أو أخلاقية أو أفراد المجتمع وقضاياهم أو نحو البيئة والنظام.

مما سبق؛ يرى الباحث أن لأساليب التنشئة الأسرية أثراً واضحاً في تنميـة الشعور بالمسؤولية، لدى وجهة الضبط الخارجي وأن جانب التنشئة الأسرية عامل مهم في تقوية الشخصية الإنسانية وتربية الفرد وتعويده على تحمل ما يناط به مـن مسؤولية، سواء كانت مسؤولية تجاه نفسه أو تجاه مجتمعه ؛ لأن سـالبي الاتجـاه نحو الغش الدراسي، يعتبرون أسوياء قادرين على الشعور بالمسؤولية ثم تحملهـا ، أما موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي من خلال هذه النتيجة؛ فقـد حصلـوا علـى تقديرات تدل على انخفاض مستوى روح المسؤولية بأبعادهـا المختلفـة . وهـذا قـد يعود إلى مجموعة من العناصر منها كما أسلفنا؛ التنشئة الأسرية وأسـاليب التربيـة الأسرية ومستوى دافعية الإنجاز ومسـتوى تفكـيره الخلقـي ، وسـمات شـخصيته . وتجمع الدراسات السابقة، على أن هذه الظاهرة أكثر انتشاراً بين موجبـي الاتجـاه نحو الغش الدراسي عنها بين سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي.

ويتضح من الجدول رقم (١١): أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بيـن موجبي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسـي؛ مـن حيـث الانبسـاطية كمتغـير مـن متغيرات الشخصية، ويفسر ذلك؛ بـأن الطـلاب سـواء موجبـي أو سـالبي الاتجـاه الغش الدراسي، كانوا أقل شـجباً للغـش وأرجعـوا سـلوكهم للضغـوط البيئيـة، وأن لديهم عيوباً أساسية في شخصيتهم ما لـم يتوافـر عـامل الضبـط ، والتحكـم للفـرد والذي يتمثل عادة في الأسرة أولاً وأخيراً ، حيث لا توجـد فـروق بيـن المرتفعيـن والمنخفضيـن فـي الانبسـاطية، وبذلـك كـان مسـتوى الدافعيـة عنـد المرتفعيـن والمنخفضين متساوياً وهذا يوضح مدى التوافـق بيـن الطـلاب، مـن حيـث أسـلوب الاتجاه نحو الغش لديهم وهذا ما أكدته دراسة(شارلز وجون (Charles and John) (1972) ، جابر عبدالحميد سليمان الخضري ١٩٧٩)

الفصل الخامس

خلاصة نتائج الدراسة

- ملخص نتائج الدراسة .
- التوصيات .
- البحوث المقترحة .
- المراجع .
- الملاحق .

ملخص نتائج الدراسة

لقد خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

١-توجد علاقة إرتباطية سالبة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي ووجهة الضبط عند مستوى دلالة (٠١ر٠) - حيث أنه كلما كانت وجهة الضبط داخلية كلما كان الاتجاه نحو الغش أقل (سالب) .

٢- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وكل من العصابية والإنبساطية - حيث كانت معاملات الإرتباط غير دالة، بينما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط والكذب عند مستوى دلالة (٠١ر٠) .

٣- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الاتجاه نحو الغش الدراسي والعصابية والإنبساطية وذلك عند مستوى دلالة (٠٠١ر٠) بينما كانت العلاقة سالبة بين الاتجاه نحو الغش الدراسي والكذب حيث كانت العلاقة دالة عند مستوى (٠٠١ر٠) وذلك لكون الكذب سمة كما تقيسه قائمة آيزنك ، بينما الاتجاه نحو الغش الدراسي (حالة) موقفية تنتهي بانتهاء الموقف ولا تمثل سمة في الشخصية.

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي من حيث وجهة الضبط (داخلي، خارجي) لصالح سالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي .

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في سمة العصابية لصالح موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي .

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغش الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغش الدراسي في سمة الإنبساطية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

إنبثاقاً من نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث التوصيات التالية:

أولاً: التوصيات التربوية:

١- أهمية العناية بتنشئة الأطفال وتربيتهم، من أجل تحقيق نمو نفسي ملائم يمكن الفرد، من أن يكون متكامل الشخصية ويتميز بصفات وسمات شخصية تمكنه من التحكم بالأحداث، ولديه القدرة على التصرف واتخاذ القرارات في المواقف الحاسمة.

٢- يرى الباحث الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية التي تتمثل في:

أ. **الأسرة**:

حيث تلعب الأسرة دوراً أساسياً في العملية التربوية؛ فأساليب التنشئة غير السوية التي تقوم على القسوة والتدخل في شئون الطفل والضبط من خلال الإحساس بالذنب؛ كلها عوامل تزيد من مستوى القلق لدى الطلاب، وتزيد خوفهم من الفشل والإحساس بعدم التقبل الاجتماعي وتدفعهم إلى أنماط سلوكية غير مقبولة اجتماعياً؛كالغش، ومن أهم التوصيات الخاصة بالأسرة مايلي:

(١) يجب على الأسرة متابعة أبنائها للتعرف على مستواهم عن طريق اللجان المدرسية ومجالس الآباء والأمهات.

(٢) يجب أن يكون هناك نوع من التعاون بين البيت والمدرسة في التصدى للظواهر غير التربوية، ومتابعة الأبناء في المدرسة؛ من حيث السلوك والمواظبة وتأدية الواجبات والتوجيه والمتابعة المستمرين بالاتصال الدائم، والبحث عن الحلول المناسبة، لأي مشكلة قد تحدث حتى لا تتعرض الطالبة أو الطالب لأي هزة قد تفقدهم الثقة في المدرسة، فيلجؤون إلى التحايل والغش للتعويض عما قد يعانون من نقص أو عدم مجاراة لزملائهم الأسوياء.

(٣) يجب على الأسرة أن تهيءَ لأبنائها الجو المناسب للاستذكار، حتى لا يؤدي الجو المليء بالمشاحنات والخلافات والتوتر إلى نمو روح الإحباط لديهم.

(٤) يجب على الأسرة، أن تحيى الوازع الديني والأخلاقي وتنمي الضمير الداخلي لدى أبنائها، وأن الله رقيب على عباده حسيب؛ لهم فيما يأتون من أعمال.

(٥) يجب على الأسرة، أن تقلل من الضغط الزائد على التلاميذ للحصول على درجات عالية من الامتحانات وأن تراعَ الفروق الفردية بين التلاميذ.

(ب) **المدرسة :**

فالمعلم والمنهج وطريقة الامتحان؛ كلها عوامل مؤثرة في العملية التربوية إن المعلم الضعيف الذي لا يتقن عرض مادته العلمية ، ولا يحافظ على سرية الامتحانات أو يهمل مراقبة تلاميذه أثناء الامتحان يساعد على الغش.

ومن أهم التوصيات الخاصة بالمدرسة وبأعضاء هيئة التدريس مايلي:

(١) يجب على المدرسة، أن تحث على الجو الأخلاقي بين التلاميذ للقضاء على ظاهرة الغش .

(٢) أن تكون عملية تخطيط المناهج ووضعها هادفة، بحيث تناسب حاجات ومطالب الطلاب.

(٣) يجب على المدرسة أن تعطى فرصة أكبر لتقويم التلاميذ؛ ليس فقط عن طريق الامتحانات بل عن طريق البحوث والمناقشات.

(٤) تطوير نظام الامتحانات واستخدام أنواع مختلفة من الامتحانات، تناسب قدرات التلاميذ.

(٥) دعم الإدارة المدرسية وضرورة مراقبتها لسير الامتحانات.

(٦) عمل ندوات ومحاضرات، لمناقشة سلبيات النجاح عن طريق الغش، وأثر ذلك على الطالب والمجتمع .

(٧) عدم التهاون والغفلة عند ضبط الطلاب، وهم في حالة غش ومعاقبتهم، حتى يكونوا عبرة لغيرهم ، وأن تكون معاقبة المخالفين لأنظمة الاختبارات من الطلبة بشكل علني.

(ج) **الطالب :**

يرى الباحث، أنه إذا رُوعيت قدرات الطالب ومهاراته أقبل على الدراسة بشغف وعلى الامتحانَ بحبَ بعيداً عن جو بدايته رعب وأوسطه خوف وآخره قلق واضطراب ، فهو بلاشك جو يوحي بعدم الثقة منذ البداية حتى النهاية يدفع الطالب إلى سلوك الغش ، لذلك، يرى الباحث؛ أن من أهم التوصيات الخاصة بالطالب مايلي :

(١) يجب على الطلاب والطالبات مخافة الله ومراقبته في السر والعلن إذ هو مطلع رقيب على أعمالهم.

(٢) يجب على الطلاب والطالبات، أن لا يجعلوا الحصول على درجات من الامتحان هدفاً في حد ذاته، بل إن التعليم واكتساب الخبرات هو من وراء القصد.

(٣) يجب على الطلاب، الاستذكار والجد وعدم الاهمال طوال العام الدراسي.

(٤) يجب على الطلاب، أن ينظموا أوقاتهم، وأن يستغلوها في الشيء المفيد والبناء.

(٥) يجب أن تكون هناك توعية – من قبل الطلاب – بأضرار الغش وبأن هذا السلوك يؤثر في مستقبلهم.

٣- إجراء بحوث نفسية وتربوية؛ لتفسير اتجاهات الطلاب نحو الغش والعوامل التي تسهم في تفسير اتجاهاتهم ، حيث يصبح تحصيل العلم هدفهم الأساسي وليس مجرد الحصول على معدلات عالية لتجنبهم الفشل الدراسي أو الحصول على شهادات دراسية دون علم.

٤- يرى الباحث، أن الوازع الديني ذو أثر موجب، في كف سلوك الغش ولذلك فإن الدراسة الحالية توصي بتعزيز هذا الوازع من خلال وضع الأحاديث الدينية والآيات القرآنية التي تعمل على نبذ ذلك السلوك. وتوضيح مخاطر الغش وتعارضه مع مباديء الإسلام والقيم والغايات التربوية من خلال الإذاعة المدرسية ، ومنابر المساجد وأجهزة الإعلام.

٥- رفع مستوى جاهزية الطلبة للاختبارات، عبر أساليب شتى منها: مجموعات التقوية بالمدارس ، حلقات الدروس في المساجد والجمعيات الخيرية ؛ كما يمكن استخدام الهاتف في المدارس للرد على استفسارات الطلبة ومساعدتهم في فهم ما يشكل عليهم من المقرر أو وضع برامج خاصة من قبل وسائل الإعلام كالتلفزيون والراديو، لعقد ندوات ومناقشات حول طرائق الاستذكار الجيد والإرشاد والتوجيه في الامتحانات.

٦- تنوع الأسئلة في الإمتحانات، بحيث تشمل أسئلتها، الأسئلة المقالية، أسئلة الإثبات ، البراهين ، المقارنة ،الشرح والتحليل والتفسير ، لتقلل من فرص الغش .

٧- يرى الباحث، أهمية وضع إعلانات توضح للطلاب العواقب القانونية، لسلوك الغش من عقاب في مجالس تأديب الطلاب ؛ فلا يتردد في تطبيقها، إذا دعت الحاجة .

٨- إجراء استطلاع عام بين الطلاب في بداية كل سنة ونهايتها؛ للتعرف على الصعوبات في تعلم كل مادة دراسية سواء كانت الصعوبات من ناحية : (المنهج + الطريقة) أو (المدرس + المدرسة + الإدارة) أو (البيئة + الأسرة + المجتمع).

٩- يرى الباحث، أهمية تجنب العقوبات الصارمة والضرب والوعيد والتهديد للتغلب على مواطن الضعف في التحصيل الدراسي وما يثيره من رغبة بالغش في الاختبارات وأداء واجباته.

١٠- يجب تشجيع الطلاب على البحث والتجريب وإعطائهم الحرية، وهذا ينمي لديهم الإحساس بالضبط الداخلي.

١١- يرى الباحث، أهمية الميل للايجاز في المتطلبات الكتابية أو الدراسية للواجبات والاختيارات وأهمية تقليل، ما يكلف به الطالب من واجبات متعددة أو اختبارات تخص موادهم الدراسية في آن واحد؛ مما يؤدي إلى ضعف قدراتهم على تنظيم أوقاتهم وتحدو بهم إلى اللجوء إلى الغش .

١٢- يرى الباحث، أهمية إنشاء محلات تجارية متخصصة بالمواد والتسجيلات التربوية المرئية / السمعية، تجيزها وتشرف على إنتاجها الجهات التعليمية الرسمية كإدارات التعليم أو وزارة المعارف، هدفها الأساسي غذاء العقل ، فيستطيع التلاميذ أو أولياء أمورهم الذهاب إليها واختيار ما يحتاجونه لتعلمهم ونموهم .

١٣- يرى الباحث، أهمية إقرار لائحة اختبارات تشتمل على ضوابط موضوعية دقيقة تحقق أهداف التعليم التربوي الهادف ، للعمل المدرسي ، والمقرر الدراسي والأداء التدريسي للمعلمين وللجهد الطلابي ليثمر ذلك عن نتائج ايجابية للطلاب، بما حققوه وزرعوه وجنوه ثماراً يانعة خلال عام دراسي؛ لأن النجاح دون جهد أو اجتهاد لا يكون له طعم النجاح المحفز والمؤدي إلى نجاحات تربوية.

ثانياً : البحوث المقترحة :

من خلال الدراسة الحالية أثيرت بعض التساؤلات والأفكار لدى الباحث يمكن اعتبارها موضوعات لبحوث جديدة مقترحة ليتسنى له ولغيره إجراء دراسات عليها واستكمال للمسيرة العلمية ، وهذه المقترحات هي :

١- دراسة لأنسب وسائل التقويم والامتحانات التي يمكن باتباعها التقليل من تكرار حدوث سلوك الغش في الامتحانات بين الطلاب والطالبات.

٢- لم تتوصل هذه الدراسة إلى ارتباط بين وجهة الضبط والانبساط . وبما أن نوعية الارتباط بين هذه المتغيرين ذات أهمية كبيرة، لما يتوقف عليها من نتائج مهمة؛ فإن الحاجة ماسة إلى دراسات، تبين ما إذا كان هناك ارتباط بينهما .

٣- تصميم بعض البرامج التربوية المناسبة التي تهدف إلى تعديل مفاهيم الكبار ومدركاتهم عن الإتجاه نحو الغش الدراسي وتعديل اتجاهاتهم نحوه، فيما يعمل على تقليل هذا السلوك لديهم والتخفيف من تكرار حدوثه.

٤- دراسة سمات وخصائص الطلاب الذين يمارسون سلوك الاتجاه نحو الغش الدراسي في الامتحانات؛ بما يميزهم عن نظرائهم ممن لا يمارسون هذا السلوك .

٥- وضع مقاييس مقننة على الفئات المختلفة في مراحل التعليم العام؛ (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية)، لقياس الغش الدراسي طبقاً لمعايير مناسبة لظروف مجتمعنا) .

٦- مقارنة مستويات الاتجاه نحو الغش الدراسي، عند الطلاب مرتفعي وجهة الضبط ومنخفضي وجهة الضبط، في المراحل الثلاثة؛ (الابتدائية ، المتوسطة، الثانوية) .

٧- إجراء دراسة تقترح برنامجاً لتنمية وجهة الضبط الداخلي باعتباره أحد سمات الشخصية المرجوة لدى طلاب التعليم العام ذوي وجهة الضبط الخارجي.

المراجع

- المراجع العربية .
- المراجع الأجنبية .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

* القرآن الكريم .مجمع الملك فهد للطباعة المصحف الشريف،المدينة المنورة

١.أبو ناهية ، صلاح الدين محمد . (١٩٨٦) : مقياس رو تر للضبط الداخلي الخارجي ، النظرية والمفهوم، القاهرة، دار النهضة العربية .

٢.أبوحطب، فؤاد، وآخرون. (١٤١٥هـ) : علم النفس التربوي ، ط ٥، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣. أبي الفضل، جمال الدين ، ابن المنظور الأفريقي المصري. (١٤١٤هـ): لسان العرب ، الجزء الثالث، ط ٣ ، دار الفكر.

٤. أحمد، المغيصيب، شكري سيد أحمد، عبدالعزيز عبدالغفار :سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى بعض طلاب التعليم العالي ، جامعة قطر ، كلية التربية، يونيو ١٩٨٨م.

٥.الأعسر ، صفاء يوسف . (١٩٧٨) : دراسات سيكولوجية في المجتمع القطري (بحوث ميدانية) ، القاهرة : الإنجلو المصرية .

٦.أنجلر ،بار برا . (١٤١١هـ) مدخل إلى نظريات الشخصية ، (ترجمة الدليم) فهد عبد الله ، الطائف ، مطبوعات نادي الطائف الأدبي .

٧.إسماعيل ، محمد المري . (١٩٨٩) : الغش الدراسي وعلاقته بدافع الإنجاز لدي طلبة الجامعة . بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر . القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية،ص٤٦١:٣٣٧ .

٨.بداري ، علي حسين ، الشناوي ، محمد محروس . (١٩٨٦) : المجال النفسي للضبط وعلاقتة بالسلوك التوكيدي وأساليب مواجهة المشكلات . مجلة كلية التربية.جامعة أسيوط ، العدد الثاني-ص ص٤٧٤، ٤٩٩.

٩.بكيش ، عمر سليمان .(١٩٧٩) : دراسة حول ظاهرة الغش في الامتحان في المدرسة الثانوية ، إسبوع التربية التاسع ، جمعية المعلمين الكويتية .

١٠.بلقيس، أحمد مرعي.(١٤٠٢هـ) : **الميسر في علم النفس التربوي**، ط ١، دار الفرقان، عمان ، الأردن. .

١١.التير ، مصطفي عمر . (١٩٨٠) : **الغاية تبرر الوسيلة ، دراسة اجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات**، ط ١ ، بدون ناشر .

١٢.جابر ، جابر عبد الحميد . فخر الاسلام ، محمد . (١٩٦٣م) : **قائمة إيزنك للشخصية** ، القاهرة دار النهضة العربية .

١٣.جابر ، جابر عبد الحميد ، الشيخ ، سليمان الخضري. (١٩٨٠) : **بعض العوامل المرتبطة بالغش الدراسي**، دراسات علم النفس التربوي ، عالم الكتب ، ص ص ٣٤٥، ٣٧٩ .

١٤.جامعة الكويت ، (١٩٨٠) : **ظاهرة الغش في الامتحانات** ، جامعة الكويت

١٥.جبار، سهام مهدي. (١٤١٨هـ) : **الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية** النبوية، ط ٢، المكتبة العصرية، صيدا ، بيروت .

١٦.الحارثي، زايد عجير. (١٤١٢هـ) : **بناء الاستفتاء وقياس الاتجاهات** ، ط ١، دار الفنون للطباعة والنشر، جدة.

١٧.حافظ ، نبيل عبد الفتاح وآخرون . (١٩٩٠) : **مقياس الاتجاة نحو الغش لدى طلاب وطالبات الجامعة** ، بحوث تربوية ونفسية ، ط ١ ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، الرياض..

١٨.الحافظ، محمد حيان. (١٤١٩هـ). ظاهرة الغش المدرسي . مجلة المعرفة بوزارة المعارف، الرياض، العدد ٣٤ ، ص ص ٨٩ –٩٣.

١٩. حبيب ، مجدي عبد الكريم . (١٩٩٠) : **إختيار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين** ، القاهرة : دار النهضة المصرية .

٢٠.حسن ، شقيق فلاح . (١٩٧٨) : **أثر الجنس والمستوى الاقتصادي وأسلوب الضبط العائلي في مقاومة الإغراء عند الأطفال** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

٢١.الحليبي، عبداللطيف بن حمد، سالم ، مهدي محمود، (١٤١٧هـ) : التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط ١ ، مكتبة العبيكان، الرياض. .

٢٢.حمدان ،محمد زياد . (١٩٨٦) : الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية : ما هيتة ، وأصوله ، وتشخيصه، وعلاجه ، سلسلة المكتبة التربوية السريعة ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .

٢٣.حوطر ، صلاح . (١٩٨٥) : مركز التحكم ، بحث غير منشور ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٢٤.داوود ، صلاح احمد .(١٩٧٧) : أثر العمر ونتائج السلوك المتلفز في سلوك مقاومة الإغراء عند الأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

٢٥.دروزه ، سناء خالد . (١٩٧٧) : أثر الجنس والعمر ومستوي التحصيل في مقاومة الإغراء عند الأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية .

٢٦.دسوقي ، محمد أحمد . (١٩٨٥) : مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية العامة ، كلية التربية،جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة . ص ص ٢٠٩، ٢٣٢

٢٧.الدسوقي: دسوقي، كمال (١٩٧٩م): النمو التربوي للطفل والمراهق (دروس في علم النفس الارتقائي)، بيروت ، دار النهضة العربية.

٢٨.الديب ، علي محمد ، (١٩٨٧) : مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي ، مجلة علم النفس ، جامعة عين شمس، العدد الثالث، سيتبر، ص ص ٣٦، ٥٠ .

٢٩.رزوق، أسعد. (١٩٨٧م(:موسوعة علم النفس ، ط ٣، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

٣٠.زهران . حامد عبد السلام وأخرون .(١٩٧٥): ظاهرة الغش في الامتحان : (بحث تجريبي للعلاقة بين الاتجاه واللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش، عالم الكتب، القاهرة .

٣١.زهران ، حامد عبدالسلام. (١٤١٨هـ): مقدمة في التربية ، ط ٩ ، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان ، الأردن.

٣٢.الزيات ، فتحي مصطفى . (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . كلية التربية ، جامعة المنصورة . دار النشر للجامعات .

٣٣.زيتوني، عايش محمـــود .(١٤١٤هـ) :أساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، دار الشروق، عمان الأردن.

٣٤.سالم، محمود عوض الله.(١٩٩٠م) :دراسات تربوية ، كلية التربية، بنها

٣٥.سليم، سليم محمد.(١٩٩١م) : العلاقة بين الإبتكار وبعض المتغيرات الشخصية والبيئة ، رسالة دكتوراه، معهد دراساث الطفولة، جامعة عين شمس.

٣٦.سويف ، مصطفى . (١٩٨٣) : مقدمة لعلم النفس الاجتماعي . القاهرة ، الإنجلو المصرية .

٣٧.سيديا ، عبد الرحمن بن محمد ، (١٩٨٦) : العلاقة بين مصدر الضبط ومفهوم الذات لدى الطالب الجامعي ، رسالة ما جستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض .

٣٨.الشافعي ، أحمد . (١٩٩٣) : القلق ووجهة الضبط لدى الأطفال المعاقين بصريا والعاديين ، رسالة ما جستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣٩.الشحات ، السيد أحمد حسن . (١٩٨٧) : ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر طلاب كلية التربية بنها. درا الفكر العربي.

٤٠. الشحات ، السيد أحمد حسن . (١٩٨٧) : **دراسة تحليلية لوجهة نظر كلاً من المعلمين والتلاميذ في التعليم الفني والعام في ظاهرة الغش** ، دراسات تربوية ، المجلد الثامن ، تصدرها رابطة التربية الحديثة .

٤١. صالح، أحمد زكي. (١٣٩٦هـ): **الأسس النفسية للتعليم الثانوي** . دار النهضة العربية، القاهرة.

٤٢. الصفتي، مصطفى محمد.(١٩٨٨م) : **السمات الشخصية المميزة لأطفال المرحلة الإبتدائية بالمؤسسات الإجتماعية** ، دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، مجلة ٤، طبعة ١٥، ص ١١٨.

٤٣. الصيرفي، عبدالله عبدالغني.(١٤٠٨هـ) : **مقياس مركز أبحاث مكافحة الجريمة لمفهومة الذات للشباب** ، الرياض: مركز أبحاث مكافحة الجريمة.

٤٤. الضبع ، ثناء. (١٩٨٦م): **العلاقة بين القلق وإدراك الفرد لمراكز التحكم والضبط في دوافع الإنجاز لدى الطلبة من الجنسين** (دراسة مقارنة) رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.

٤٥. الطحان ، محمد خالد.(١٩٩٠) ، كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد السادس ، العدد (٢٣).

٤٦. عبد الحميد ، جابر ، كفافي ، علاء الدين . (١٩٨٧) : **وجهة الضبط وبعض المتغيرات المرتبطة**، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.

٤٧. عبد الخالق ، أحمد . (١٩٨٣) : **الأبعاد الأساسية للشخصية** ، القاهرة : دار المعرفة الجامعية .

عبد الخالق ، أحمد . (١٩٩١) : **إستخبار أيزنك للشخصية**، الأسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٤٨. عبد الرحمن ، محمد السيد . (١٩٨٩) : **دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالغش في الامتحانات**. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق .

٤٩.عبد الرحيم ، طلعت حسن . (١٩٨٥) : وجهة التحكم وتقبل الآخرين لدى طلاب الجامعة المحرومين وغير المحرومين من آبائهم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد السابع ، الجزء الأول . ص ص ١٢٢ -١٧٢.

٥٠.عبد ربه ، على . (١٩٩١) : إنتشار ظاهرة الغش بين طلاب الجامعة وأثرها على مستواهم العلمي وعلاقتها بالكفاية الإنتاجية للنظام التعلمي ، دراسات تربوية ، المجلد التاسع ، تصدرها رابطة التربية الحديثة، جامعة عين شمس ، كلية التربية.

٥١.عبدالفتاح، محمد دويدار.(١٩٨١م). العوامل المحددة لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع العربي . بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية العربية للدراسات النفسية، ص ٤٩ – ٦٨.

٥٢.عبداللطيف، تهاني عبدالعزيز .(١٩٨٥م) : علاقة مركز التحكم بالتوافق الشخصي والاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بكلية التربية بالزقازيق.

٥٣.عبداللطيف، مدحت عبدالحميد(١٩٩٦م) : الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، دراسة المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

٥٤.عبيدات، ذوقان وآخرون.(١٩٩٢م) : البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥٥.عدس، محمد عبدالرحيم. (١٤١٧هـ) : واقعنا التربوي إلى أين ، ط ٣، دار الفكر ، عمان ، الأردن.

٥٦.عودة ،احمد سليمان .(١٩٨٩) : ظاهرة الغش في الامتحانات حجمها وأسبابها كما يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن، المجلة التربوية ، العدد الحادي والعشرين ، المجلد السادس ، ص ص ٩٣ :١٠٦ .

٥٧.غالي، محمد أحمد (١٩٨٦): دراسة مقارنة لبعض أبعاد الشخصية باستخدام مقياس آيزنك (الصورة أ)، بحث ميداني في البيئة الكويتية ، الكويت ، مركز البحوث النفسية والاجتماعية.

٥٨.غنيم، سيد محمد.(١٩٨٩م) : الشخصية ، القاهرة: دار الشروق.

٥٩.فرج، صفوت. (١٩٩١) . مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالانبساط والعصابية، دراسات تقنية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رانم).

٦٠.فلية ، فاروق عبده . (١٩٨٨) : ظاهرة الغش في الامتحانات : التشخيص والعلاج ، كلية التربية جامعة المنصورة ، النهظة المصرية .

٦١.كرزون ، أحمد حسن ، (١٩٩٤) : الغش في الاختبار خيانة وانهيار ، دار إبن حزم للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .

٦٢.كفافي ، علاء الدين ،(١٩٨٢) : بعض الدراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية ، الجزء الأول ، القاهرة : الأنجلو المصري .

٦٣.الكندري ،جاسم وآخرون . (١٩٨٩) : قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت ، مجلة تربوية ، العدد ٢٢ ، المجلد السادس ، تصدر عن مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .

٦٤.اللقاني ، فاروق عبد الحميد . (١٩٨٣) : مشكلة الغش في الامتحانات ، بحث ميداني ،صحيفة المكتبة ، جمعية المكتبات المدرسية، مجلد ١٥، القاهرة .

٦٥.ماهر، محمود عمر. (١٩٨٨م) :سيكولوجية العلاقة الإجتماعية، دار المعرفة الإجتمخاعية، الأسكندرية، ١٩٨٨م.

٦٦.محمد ، المري إسماعيل .(١٩٨٨م). مركز التحكم وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر السنوي الأول للطفل- تنشئته ورعايته.المجلد الأول، القاهرة: جامعة عين شمس.

٦٧.محمد ، عادل عبد الله . (١٩٩٠) : دراسة لبعض أبعاد الشخصية المرتبطة بالغش في الامتحانات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالكويت ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، العدد (١٣) سبتمبر .

٦٨.محمد، شعبان رجب. (١٩٨٥م) : ديناميات العلاقة بين وجهة الضبط والتوافق النفسي ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

٦٩.المخزومي، أمينة علي . (١٤١٥هـ) :دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. رسالة الخليج العربي، العدد (٣٥)، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

٧٠.مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٧م) :علاقة سمات الشخصية بمشكلات التوافق في المراهقة ، مجلة العلوم الإجتماعية، الكويت: جامعة الكويت، مجلد ١٥، ط ٤، ص ١٢١.

٧١.موسى ، فاروق عبد الفتاح على . (١٩٨٣) : علاقة مركز التحكم بسمات الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

٧٢.موسى، عبدالله عبدالحي. (١٤١٥هـ : المدخل إلى علم النفس ، ط ٤، مكتبة الخناني، القاهرة.

٧٣.نشواتي، يعقوب حسين. (١٤١٨هـ) : اتجاهات معاصرة في مناهج العلوم وطرق تدريس العلوم ط ٧، دار الفرقان، عمان.

٧٤.نشواني ، عبدالحميد. (١٩٨٨م): بنية الشخصية وأنماطها في نظرية آيزنك وآثارها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الدرجة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك بالأردن، الكويت، المجلة التربوية، المجلد ٥، العدد ١٧.

٧٥.النيال، مايسة أحمد. (١٩٩٤).مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر. مجلة كلية التربية بجامعة قطر، العدد العاشر.

٧٦.الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريـب .(١٩٨٧) ، (عمـادة شـئون الطلبـة والمتدربيـن) بـالكويت : ظـاهرة الغـش فـي الامتحانـات بكليـات الهيئـة والمراكز التابعة لها، الكويت .

٧٧.ياركندي ، هـانم حـامد .(١٩٩٣) : دراسـة لبعـض المتغـيرات النفسـية المرتبطة بالغش الدراسـي . المجلـة المصريـة للدراسـات النفسـية ، العـدد السابع ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

ثانيا ، المراجع الأجنبية :

1 Breiling. Jamesp : Measurement Of Test Cheating and variables Dif – Ferentiating Cheaters and Non Cheaters, Dal, vol.31, no.6A, Dec 1970

2 Fakouri, ME: Achievementmotivation and Cheating Psychological Reports of Indian Stare.u.,oct.1972 Vol31(2),629،630.

3 Hill,RobertB.. Mertòn's Role Types and Paradigm Of Deviance vol. 30, No . 10A,1970

4 Houston , johnp . (1977) , Cheating : The Illusory Edge . Contem porary Educational Psychology. Vol. 2(4) , 364 – 372

5 Houser, Betsy.B. (1987) . Cheating among Elementary Grade Level Students: An Exam ination. Journal of Instructionah psychology. Vol 5(3).

6 Houston.J.P, Alternatetest Fovmsas ameans of Reducing Mulltiple، Choice Answer Copying in the Classroom. Journal Of Educational Psychology, 1983 75(4),572،575

7 Johnson, p.B:Achievement Motivation and Success does the end Justify the mears? J.of.per and soc.psy ch. 1981,40(2) 374،378 .

8 Lefcourt,H.M.Locus of Control. New York:wiley.1976

9 Leming. I.s: Cheating Behavior Subjectvariabes and Components of the Internal External Scale under High , low Risk Condition,t.of Educational Research 1980,vol.74,no.(21)

10 Montor,Karel: Cheating in High school. School and Society, Vol.99, Feb.1971,pp.96 ، 98.

11 Rotter.G.B.som problems and Miisccon Cepttion Related to The Construct of Internal Versus External Control of reinforcement .J.of cohsulting and Clinic. Psychol.1975.vol43pp.56.67.

12 Phares E. E. J. (1976): Expectancy Chanage in Skill & Chance Stugtions. Jo. of Abnormal and Social Psycho. , 54.

13 Smith. Charlesp., and Others: **Moral Decision Making: Cherting on Examinations**, Abrill 1971 , Edo53 406

14 Teaching Tips,W.J.McKeacie, University of Michigan, D.C.Heath and Company. (ninth Edition),1993

15 Zastrow,charlesH: Cheating among college Graduatestidents Joumal of Educational Research, Vol. 6a, no4,dec.1970,pp 157 ، 160

الملاحـــق

- ملحق رقم (١)
- ملحق رقم (٢)
- ملحق رقم (٣)
- ملحق رقم (٤)
- ملحق رقم (٥)

ملحق رقم (١)

مقياس وجهة الضبط في صورته النهائية

من إعداد مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٠م)

بسم الله الرحمن الرحيم.

أخي الكريم **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

هذا مقياس صُمم لإبداء الرأي حول المشاعر النفسية نحو بعض القضايا السلوكية، وباعتبارك المحور الأساسي الذي يمكن أن اعتمد عليه في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي سيتكون الركيزة الأساسية في إنجاح هذا البحث ؛ فالرجاء إبداء رأيك نحو هذه المشاعر بأمانة وذلك بالإجابة على جميع العبارات بوضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة من وجهة نظرك بصدق وموضوعية، علماً بأن إجابتك ستكون موضع الثقة وستعامل بالسرية التامة ، ولن تستخدم إلا لغرض البحث ولا تنبيء عن هويتك إطلاقاً .

وختاماً فإنه يحدوني الأمل بأنكم خير من يقدم لي الرأي الإيجابي ونشكر لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في هذه الدراسة

مع خالص الشكر والتقدير

الباحـــث

اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين

الإســـم:	**العمــر :**
المدرسة:	**الجنس :**

فيما يلي مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بآرائك ومشاعرك نحو المذاكرة والدرجات التي تحصل عليها في الامتحانات .

ونرجو أن تضع علامة (✓) تحت (**نعم**) أو (**لا**) حسب إجابتك عن كل عبارة (داخل المربع) .

م	العبارات	نعم	لا
١	هل تقل درجاتك عندما لا تذاكر جيداً ؟	☐	☐
٢	هل تظن أن مذاكرتك قبل الامتحان تزيد من درجاتك ؟	☐	☐
٣	هل ترى أن المذاكرة لأجل الامتحان تعد مضيعة للوقت ؟	☐	☐
٤	عندما تحصل على درجة متدنية، هل تشعر أنها بسبب اهمالك ؟	☐	☐
٥	عندما تحصل على درجة متدنية، هل تظن أن سبب ذلك عدم حب المدرس لك ؟	☐	☐
٦	هل تعتقد أن الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة، هم طلاب محظوظون ؟	☐	☐
٧	عندما تذاكر هل ترتفع درجاتك ؟	☐	☐
٨	هل تعتقد أنك تستحق الدرجة التي قدرت لك ؟	☐	☐
٩	هل تحصل على درجات متدنية حتى ولو ذاكرت جيداً ؟	☐	☐
١٠	هل تعد الامتحانات مرتبطة بالتخمين ؟	☐	☐

ملحق رقم (٢)

مقياس الاتجاه نحو الغش لدى طلاب وطالبات الجامعة

من إعداد د. نبيل حافظ وآخرين (١٩٩٠م)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم : .... العمر : ....

المدرسة : .... الجنس (ذكر ، أنثى) : ....

الصف : ....

اخى الطالب :

بين يديك مجموعة من المواقف التى يصادفها الكثير من الطلاب فى لجان الامتحان حيث يتصرفون تجاهها بطريقة تختلف من طالب لاخر والمطلوب منك هو ان تحدد رايك تجاة تصرفات بعض الطلاب وذلك بوضع علامة (X) واحدة فقط فى الخانة المناسبة والتى تعبر بحق وبصدق عن رأيك . فلو كنت توافق على التصرف الموجود بالموقف بدرجة كبيرة ضع هذة العلامة امام (موافق بشدة) وإن كنت توافق علية إلى حد ما ضع العلامة أمام (موافق) وإذا كنت ترفض هذا التصرف إلى حد ما ضع هذة العلامة أمام (موافق) وإذا كنت ترفض هذا التصرف تماما ضع هذة العلامة امام(لاأوافق بشدة) وإذا كنت لا تستطيع ان تحدد موقفك سواء بالموافقة او الرفض , ضع هذة العلامة أمام (لا أدرى) لا حظ أنة لا توجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة فكل طالب يتصرف وفق ما يعتقد انه صواب او خطأ . لا تترك موقفا الا وان تعبر عن رأيك تجاهه .

الرأى / المواقف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
موافق بشدة																				
موافق																				
لا أدرى																				
لا أوافق																				
لا أوافق بشدة																				

• لا تكتب شيئا فى المربعات الاتية:

موافق بشدة ☐ موافق ☐ لا أدرى ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة ☐

١- أحمد من الطلاب المتفوقين ، لاحظ أثناء أدائه الامتحان أن أحد الزملاء المجاورين له يحاول نقل بعض الإجابات الصحيحة منه ، فأخفى ورقة إجابته عن هذا الزميل ، إلا أنه لم يبلغ عنه أستاذ المادة ، أو أحد المراقبين . فما هو رأيك في التصرف الذي قام به أحمد ؟

٢- لم يستطع حسن أن يتذكر دروسه جيدا ، ففي إحدى المواد غافل زميلا مجاورا له في حجرة الامتحان ، ونقل منه جزء من الإجابة . فما هو رأيك في التصرف الذي قام به حسن ؟

٣- دخل أحد الطلاب قاعة الامتحان قبل الموعد المحدد للإجابة بوقت كاف، حيث كتب على طاولته بعض العبارات والقوانين والمعادلات التي يتذكرها جيداً ، وكان ما كتبه بطريقة دقيقة لا يمكن ملاحظتها بسهولة ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب ؟

٤- تمكن أحد الطلاب من الحصول على تقرير طبي يوصي بضرورة عقد امتحان الطالب في لجنة خاصة ، وبهذا استطاع أن يستثير عطف المراقبين عليه ، فمنهم من استجاب لذلك بتوضيح بعض الاجابات ، ومنهم من لم يستجب ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب ؟

٥- اعتاد أحد الطلاب أن يحضر أثناء الدراسة مركبا سماعة في اذنه كي يوهم الآخرين أنه ضعيف السمع ، وفي جلسة الامتحان كانت هذه السماعة موصلة بكاسيت صغير عليه أجزاء كثيرة من المقرر ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب ؟

٦- أعلن مدرس المادة والمراقبون أن يخرج كل طالب ما معه من أشياء تتعلق بالامتحان ، إلا أن أحد الطلاب ظل محتفظا ببعض الأوراق الصغيرة (البرشام) في جيبه ووضعها في كراسة الاجابة دون ان يشعر بها أحداً ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب ؟

٧- حدد أحد الطلاب علامة مميزة داخل ورقة الإجابة تكشف عن هويته للمصحح حتى يعفيه من بعض الأخطاء التي وقع فيها ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب .

٨- خلال اداء الامتحان ، لاحظ أحد الطلاب أن الغالبية العظمى من زملائه ينقلون الإجابات من بعضهم البعض ، وحتى يتجنب الحصول على تقدير منخفض بالمقارنة لهم ، قام هو الآخر بنقل بعض الإجابات ممن هو بجاوره ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب ؟

٩- وضع أحد الطلاب بعض الملخصات الخاصة بمقرر الامتحان في دورة المياه في مكان يصعب اكتشافه ، وعند منتصف الامتحان تظاهر الطالب بالآلم في معدته وألح في طلب الذهاب إلى دورة المياه ، وبهذا استطاع ان يتعرف على بعض المعلومات التي أفادته في الأمتحان ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب .

١٠- بذل أحد الطلاب ما يستطيع في استذكار دروسه إلا أنه لا يزال ينسى بعض المعلومات والقوانين في إحدى المود ، فقام بكتابتها على مسطرة بطريقة دقيقة لا يمكن رؤيتها ، وبذلك تمكن في لجنة الامتحان أن يتذكر القانون وطريقة إثباته ، فما هو رأيك في تصرف هذا الطالب ؟

ملحق رقم (٣)

قائمة آيزنك للشخصية

من إعداد جابر عبدالحميد جابر ومحمد فخر الإسلام (١٩٦٣م)

قائمة ايزنك للشخصية

اعداد

دكتور جابر عبد الحميد جابر   دكتور محمد فخر الاسلام

الصورة (أ)

الاسم	السن ... ...
المهنة	الجنس (ذكر ، أنثى)... ... ...

N ع = [ ]   E م = [ ]   L ك = [ ]

تعليمات

إليك بعض الأسئلة عن الطريقة التى تسلك بها وتشعر وتعمل . وبعد كل سؤال تجد مسافة للإجابة نعم أو لا .

حاول أن تقرر وتحدد الإجابة التى تتفق مع طريقتك المعتادة فى التصرف والشعور هل هى نعم أم لا ثم ضع علامة × تحت العامود نعم أو تحت العامود لا .

أجب بسرعة ، ولا تفكر كثيراً فى أى سؤال فنحن نريد استجابتك الأولى ، ولا نريد الإجابة بعد عملية تفكير طويلة . ولا يجب أن يستغرق الإستفتاء كله أكثر من بضع دقائق . لا تترك أى سؤال بدون إجابة .

والآن إقلب الصفحة وأجب عن الأسئلة إعمل بسرعة وتذكر أن تجيب عن كل سؤال . وليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وهذا ليس اختباراً للذكاء أو القدرة ، بل مقياساً للطريقة التى تسلك وتتصرف بها .

	نعم	لا
١ — هل تشتاق الإثارة فى أكثر الأحيان؟		
٢ — هل تحتاج فى أحيان كثيرة لأصدقاء يفهمونك لكى تشعر بالانشراح والارتياح ؟		
٣ — هل تأخذ الأمور عادة ببساطة وبغير تدقيق ؟		
٤ — هل يضايقك جدا أن يجاب طلبك بالرفض ؟		
٥ — هل تتوقف وتفكر كثيرا قبل الإقدام على عمل أى شىء ؟		
٦ — إذا وعدت فهل تتمسك بوعدك دائما مهما كلفك من تعب ومشقة ؟		
٧ — هل « يتعكر مزاجك ويروق » كثيرا ؟		
٨ — هل من عادتك أن تقول وتعمل بسرعة دون توقف للتفكير ؟		
٩ — هل حدث ذات مرة أن شعرت بالتعاسة دون سبب كاف لذلك ؟		
١٠ — هل أنت على استعداد لعمل أى شىء لكى تبدو جريئاً مغامرا ؟		
١١ — هل تشعر بالخجل إذا أردت التحدث إلى شخص غريب جذاب ؟		
١٢ — هل تثور وتغضب أحيانا ؟		
١٣ — هل تقوم بأعمال فى أحيان كثيرة على نحو مباشر ودون تروٍ ؟		
١٤ — هل يغلب أن تقلق على قول أو عمل لم يكن من الواجب أن يصدر عنك ؟		
١٥ — هل تفضل القراءة والاطلاع على التحدث مع الآخرين بصفة عامة ؟		
١٦ — هل يسهل جرح إحساسك ؟		
١٧ — هل تحب الخروج من المنزل كثيرا ؟		
١٨ — هل تراودك أحيانا أفكار وخواطر لا تحب أن يعرفها الآخرون ؟		
١٩ — هل تشعر بنشاط زائد أحيانا بينما يغلب عليك الخمول فى أوقات أخرى ؟		
٢٠ — هل تفضل أن يكون لك عدد قليل من الأصدقاء بشرط أن يكونوا مخلصين ؟		
٢١ — هل تكثر من أحلام اليقظة؟		
٢٢ — إذا صرخ الناس فى وجهك هل ترد عليهم بصرخة مثلها ؟		
٢٣ — هل يضايقك الشعور بالذنب كثيرا ؟		
٢٤ — هل كل عاداتك طيبة ومرغوب فيها؟		
٢٥ — هل تترك نفسك على طبيعتها عادة فى الحفل المرح وتستمتع به ؟		
٢٦ — هل تعتقد أنك متوتر الأعصاب ؟		
٢٧ — هل يعتقد الآخرون أنك مملوء بالحيوية ؟		
٢٨ — هل تشعر كثيرا بعد الإنتهاء من عمل هام . أنك كنت تستطيع القيام به على نحو أفضل		
٢٩ — هل يغلب عليك الهدوء عندما تكون مع الآخرين ؟		

— ١ —

عفواً ← تابع فى الخلف ←

	نعم	لا
٣٠ — هل تثرثر مع الناس وتتحدث عن الغير أحيانا ؟		
٣١ — هل تدور الأفكار فى رأسك لدرجة لا تستطيع معها النوم ؟		
٣٢ — إذا كان هناك موضوع تريد أن تعرفه فهل تفضل معرفته من كتاب على أن تسأل شخصاً آخر عنه ؟		
٣٣ — هل يحدث لك خفقان فى القلب وتسرع دقاته ؟		
٣٤ — هل تحب نوع العمل الذى يحتاج منك إلى إنتباه دقيق ؟		
٣٥ — هل تنتابك رعشة أو رجفة ؟		
٣٦ — هل تعلن للجمارك عن جميع ما فى حوزتك دائما، حتى لو علمت أن من المستحيل الكشف عنه ؟		
٢٧ — هل تكره أن تكون فى مجموعة ، ينكت ، الواحد منهم على الآخر؟		
٣٨ — هل أنت شخص تسهل إثارته وإغضابه؟		
٣٩ — هل تحب عمل الأشياء التى تتطلب منك التصرف السريع ؟		
٤٠ — هل تقلقك أشياء مخيفة قد تحدث لك ؟		
٤١ — هل أنت بطىء فى حركتك؟		
٤٢ — هل حدث أن تأخرت عن موعد أو عن عمل ذات مرة ؟		
٤٣ — هل ترى أحلاما مزعجة (كابوسا) بكثرة ؟		
٤٤ — هل تحب كثيرا التحدث مع الناس لدرجة أنك لا تضيع فرصة للحديث مع شخص غريب؟		
٤٥ — هل تقلقك الآلام والأوجاع؟		
٤٦ — هل تشعر بتعاسة شديدة إذا لم تر كثيرا من الناس فى معظم الأوقات ؟		
٤٧ — هل تعتبر نفسك شخصاً عصبيا ؟		
٤٨ — من بين جميع الناس الذين تعرفهم ، هل تجد بعض أشخاص لا تحبهم بكل تأكيد ؟		
٤٩ — هل تعتقد أنك واثق من نفسك بصفة عامة ؟		
٥٠ — هل يسهل إيلامك إذا كشف الناس عن عيب فيك أو فى عملك ؟		
٥١ — هل يصعب عليك أن تستمتع حقيقة فى حفل مرح؟		
٥٢ — هل يضايقك شعورك بالنقص؟		
٥٣ — هل يسهل عليك إدخال الحيوية على حفل ممل ؟		
٥٤ — هل تتحدث أحيانا عن أمور لا تعلم عنها شيئا ؟		
٥٥ — هل تقلق على صحتك؟		
٥٦ — هل تحب أن تعطى الآخرين « مقالب » ؟		
٥٧ — هل تعانى من قلة النوم «الأرق» ؟...		

قائمة ايزنك للشخصية

اعداد

دكتور محمد فخر الاسلام   دكتور جابر عبد الحميد جابر

الصورة (ب)

الإسم ... ...   السن ... ...
المهنة ... ...   الجنس (ذكر-أنثى) ... ...

ع = [ ]   م = [ ]   ك = [ ]

تعليمات

إليك بعض الأسئلة عن الطريقة التى تسلك بها وتشعر وتعمل وبعد كل سؤال تجد مسافة للاجابة « نعم » أو « لا ».

حاول أن تحدد الإجابة التى تتفق مع طريقتك المعتادة فى التصرف والشعور هل هى « نعم » أم « لا » ثم ضع علامة × تحت العامود « نعم » أو تحت العامود « لا » أمام السؤال.

أجب بسرعة ولا تفكر كثيرا فى أى سؤال فنحن نريد استجابتك الأولى ، ولا نريد الإجابة بعد عملية تفكير طويلة.

لايجب أن يستغرق الاستفتاء كله أكثر من بضع دقائق.

لا تترك أى سؤال بدون إجابة..

والآن أقلب الصفحة وأجب عن الأسئلة اعمل بسرعة وتذكر أن تجيب عن كل سؤال وليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فهذا ليس اختبارا للذكاء أو القدرة ، بل مقياساً للطريقة التى تسلك بها وتتصرف.

	نعم	لا
١ — هل تحب كثيرا من الإثارة والصخب حولك ؟		
٢ — هل ينتابك شعور بعدم الاستقرار إزاء رغبتك فى شىء لا تدرى ما هو ؟		
٣ — هل إجابتك ، حاضرة ، عادة عند ما يتحدث إليك الناس ؟		
٤ — هل تشعر أحيانا بالسعادة وأحياناً بالحزن بدون أى سبب واقعى ؟		
٥ — هل تظل عادة فى الخلفية أو المؤخرة فى الحفلات أو الاجتماعات ؟		
٦ — هل كنت تعمل دائما ما يطلب منك وأنت صغير السن دون إبطاء أو شكوى ؟		
٧ — هل تكتئب وتنطوى على نفسك أحياناً ؟		
٨ — إذا جررت إلى خلاف أو شجار فهل تفضل أن تخرج ما فى نفسك على السكوت عسى أن يؤدى هذا إلى الاحتدام أو الإنفجار ؟		
٩ — هل أنت متغير المزاج ؟		
١٠ — هل تحب الإختلاط مع الناس ؟		
١١ — هل حدث كثيرا أن ضاع منك النوم بسبب التفكير فيما يقلقك ؟		
١٢ — هل تتضايق أحيانا وتشعر بعدم الاستقرار ؟		
١٣ — هل تعتبر نفسك من المتواكلين غير المبالين ؟		
١٤ — هل يغلب أن تتخذ قراراتك بعد فوات الأوان ؟		
١٥ — هل تحب العمل على انفراد ؟		
١٦ — هل يغلب أن تشعر بالتعب وفتور الهمة دون سبب كاف ؟		
١٧ — هل يغلب عليك أن تكون مليئا بالحيوية والنشاط ؟		
١٨ — هل تضحك أحيانا على النكت البذيئة الفاضحة ؟		
١٩ — هل تشعر أحياناً أنك قد تحملت ما يكفى لتشعر بالاشمئزاز والضيق ؟		
٢٠ — هل تشعر بعدم الارتياح إذا ارتديت ملابس غير الملابس العادية ؟		
٢١ — هل يشرد ذهنك عند ما تحاول التركيز على موضوع ؟		
٢٢ — هل تستطيع التعبير عن أفكارك بكلمات بسرعة ؟		
٢٣ — هل يغلب أن تستغرق فى التفكير وتنسى نفسك ؟		
٢٤ — هل أنت متحرر تماما من جميع أنواع التعصب ؟		
٢٥ — هل تحب عمل المقالب للآخرين ؟		
٢٦ — هل تفكر كثيرا فى ماضيك ؟		
٢٧ — هل تحب الأكل الجيد حبا شديدا ؟		
٢٨ — عند ما تتضايق هل تحتاج إلى صديق تحدثه عن ذلك ؟		
٢٩ — هل يضايقك بيع أشياء لسبب وجيه ، أو طلب المال من الآخرين ؟		

	نعم	لا
٣٠ ـ هل تتأخر قليلا فى بعض الأحيان ؟		
٣١ ـ هل أنت حساس حيال بعض الأشياء ؟		
٣٢ ـ هل تفضل البقاء بالمنزل وحدك على الذهاب إلى حفل ممل ؟		
٣٣ ـ هل يصل بك عدم الاستقرار أحيانا إلى درجة لا تستطيع معها الجلوس فى مقعد فترة طويلة		
٣٤ ـ هل تحب التخطيط للأشياء بدقة قبل أن يجيء وقتها بوقت كاف ؟		
٣٥ ـ هل يحدث لك نوبات «دوخة» ؟		
٣٦ ـ هل تجيب دائما على الخطابات الشخصية بمجرد أن تقرأها ؟		
٣٧ ـ هل تستطيع القيام بأعمالك عند ما تفكر فيها بمفردك على نحو أفضل مما لو ناقشتها مع آخرين ؟		
٣٨ ـ هل شعرت بضيق فى التنفس ذات مرة دون أن تعمل عملا شاقا ؟		
٣٩ ـ هل أنت شخص تأخذ الأمور ببساطة ولا يقلقك أن يكون كل شيء على ما هو عليه ؟		
٤٠ ـ هل تقاسى من أعصابك ؟		
٤١ ـ هل تفضل التخطيط للأشياء على عملها ؟		
٤٢ ـ هل تؤجل ما ينبغى عمله اليوم إلى الغد أحيانا ؟		
٤٣ ـ هل تصبح عصبيا إذا كنت فى أماكن كالمصعد والقطار والنفق؟		
٤٤ ـ عند ما تكون صداقات جديدة ، هل تكون أنت البادىء عادة أو الداعى ؟		
٤٥ ـ هل يحدث لك صداع شديد ؟		
٤٦ ـ هل تشعر عادة أن الأمور سوف تتبلور وتحل فى النهاية بطريقة أو بأخرى ؟		
٤٧ ـ هل يصعب عليك أن تنام فى موعد النوم ؟		
٤٨ ـ هل حدث أن كذبت فى بعض الأحيان فى حياتك ؟		
٤٩ ـ هل تقول أحيانا أول ما يخطر على بالك ؟		
٥٠ ـ هل تقلق لمدة طويلة بعد خبرة محرجة ؟		
٥١ ـ هل تحتفظ عادة ، بنفسك لنفسك ، إلا مع الأصدقاء المقربين؟		
٥٢ ـ هل يغلب أن تقع فى ورطة لأنك تعمل أشياء بدون تفكير ؟		
٥٣ ـ هل تحب أن تقول النكت وتحكى القصص الفكاهية لأصدقائك ؟		
٥٤ ـ هل تفضل أن تكسب لعبة على أن تخسرها ؟		
٥٥ ـ هل تشعر غالبا بالحياء عند ما تكون مع الرؤساء ؟		
٥٦ ـ عند ما تكون الاحتمالات ضدك ، هل ترى عادة أن الأمر يستحق المغامرة بالرغم من ذلك ؟		
٥٧ ـ هل تزداد دقات قلبك قبل المناسبات الهامة ؟		

ملحق رقم (٤)

خطابات إدارة التعليم بمحافظة الطائف

للمدارس التى طبق بها أداة الدراسة .

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Education
Education Department of
Taif Governorate

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بمحافظة الطائف

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الموضوع : ....

الشئون التعليميه
البحوث التربويه

المكرم مدير مدرسة / المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد :-

حيث انه تقدم لنا الباحث (محمد سعيد عويضه جابر) بالاوراق الخاصه لاجراء دراسه بعنوان (درجة الضغط وعلاقته بالقلق الدراسي وبعض السمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف) على عينه من مدارس المحافظه .

ونظرا لاكتمال الاوراق المطلوبه عليه ، نأمل مساعدته على تطبيق ادوات بحثه في مدرستكم على عينة حجمها (ـــــ) من الفئه (طلاب المرحلة الثانوية)

تجدون برفقه صورة من اداة البحث التى سيطبقها الباحث وكذلك نموذج خاص بتطبيق البحث بعد استكمال المعلومات . أرجو اعادتها الى المشرف على البحوث التربويه بادارة التعليم بصورة عاجله . للأهميــة .

وتقبلوا تحياتي ،،،

مدير التعليم بمحافظة الطائف

د . عبدالله بن حيسون المسعودى

أ/س) ١١/٦

الرقم / ٢/١٤/٢٧٠
التاريخ / ١٤١٩/٥/٢٣هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ١/٦/١٢
التاريخ : ١٤١٩/٥/٢٤
المشفوعات : ـــــ

سعادة مدير تعليم الطائف

بمحافظة الطائف سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

نفيد سعادتكم بأن لطالب / **صبحي بن سعيد عويض الحارثي** ، يرغب فى اجراء دراسة على المرحلة الثانوية بموضوع بحثه :-

(وجهة الضبط وعلاقته بالغش الدراسي وبعض السمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف)

للحصول على درجة الماجستير بقسم علم النفس .

وحيث ان الطالب يحتاج الى تطبيق الإستبانه من وجهة نظر أفراد العينة فى مجتمع البحث ببعض مدارس الثانوية بالطائف .

لذا آمل تعميد من يلزم بالسماح له بتطبيق الإستبانه المرفقه وتسهيل مهمته ..

وتفضلوا بقبول خالص التحيه والتقدير ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

[signature]

د. عبدالعزيز بن عبدالله خياط

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة ام القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة ام القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تلفون : ٠٢ـ٥٥٧٤٦٤٤ (١٠ خطوط)

ملحق رقم (٥)

خطاب عميد البحوث العلمية وإحياء التـــراث الإسلامي بأن الدراسة لم يسبق أن نوقشت في جامعات المملكة وخارجها

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى
معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي

الرقم : ١٧٠٤
التاريخ : ١٠/١٢/١٤١٧
المشفوعات : —

سعادة عميد كلية التربية حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

وبعد :

فبناءً على الخطاب الذي تقدم به الطالب / صبحي سعيد عويض الحارثي – من قسم علم النفس – ويرغب فيه افادته عن موضوع بعنوان : « **مركز التحكم وعلاقته بالغش الدراسي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة في مدينة الطائف** » والذي اختاره لينال به درجة الماجستير من جامعة أم القرى .

يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بأن هذا الموضوع لم يسبق له أن نوقش في جامعات المملكة أو خارجها ، كما أفاد بذلك مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، حسب المعلومات المتوفرة لديه .

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ...

حمدي

عميد معهد البحوث
العلمية وإحياء التراث الإسلامي

أ.د. عبداللطيف بن عبدالله بن دهيش

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ (١٠ خطوط)